

**Journal of Development  
and Psychology  
(JODAP)**

**Gelişim ve Psikoloji  
Dergisi (GPD)**



**Yıl/Year:2021**

**Cilt/Volume:2**

**Sayı/Number:3**

[dergipark.org.tr/gpd](http://dergipark.org.tr/gpd)



Gelişim ve Psikoloji Dergisi  
Journal of Development and Psychology (JODAP)

e-ISSN 2717-7858 | Yayın Aralığı Yılda 2 Sayı | Başlangıç: 2020 | Yayıncı Alper Remzi AYDIN

DOI: 10.51503/gpd

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gpd>

### Onur Kurulu

Prof. Dr. Makbule Meziyet Arı  
İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi  
Bölümü mmari@gelisim.edu.tr

Prof. Dr. Hasan Bacanlı  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik  
ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
hasan.bacanlı@gmail.com

Prof. Dr. Sam Gladding Wake Forest University  
Danışmanlık Ana Bilim Dalı stg@wfu.edu

### Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Makbule Meziyet Arı İstanbul Gelişim  
Üniversitesi Çocuk Gelişimi  
Bölümü mmari@gelisim.edu.tr

Prof. Dr. Hasan Bacanlı  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik  
ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
hasan.bacanlı@gmail.com

Prof. Dr. Elçin Balcı  
Erciyes Üniversitesi Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı  
drelcin71@gmail.com

Prof. Dr. Sam Gladding  
Wake Forest University Danışmanlık Ana Bilim  
Dalı stg@wfu.edu

Prof. Dr. Ercan Kocayörük  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim  
Dalı  
ercankocayoruk@gmail.com

Prof. Dr. Michaelene Ostrosky  
Illinois Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü  
ostrosky@illinois.edu

Doç. Dr. Haktan Demircioğlu  
Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü  
hdemircioglu@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Filiz Erbay  
Near East University Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı filiz.erbay@neu.edu.tr

Doç. Dr. Ebru Ersay  
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim  
Dalı eersay@gmail.com

Doç. Dr. Serpil Pekdoğan  
İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim  
Dalı serpil.pekdogan@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Zeliha Yazıcı  
Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı zyazici06@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Eryavuz  
İstanbul Kent Üniversitesi Çocuk Gelişimi  
Programı ozlem.eryavuz@kent.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Zehni Koç  
Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Ana Bilim Dalı zihnikoc@gazi.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Nektarios Stellakis  
University of Patras Erken Çocukluk Eğitimi Ana  
Bilim Dalı nektel@upatras.gr

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şıngır  
Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
hkaracanta@gazi.edu.tr

Dr. Dumutri Goldbach  
Valahia University of Târgoviste Pazarlama Ana  
Bilim Dalı dumitru.goldbach@valahia.ro

### Editör Kurulu

Editör  
Uzman Alper Remzi Aydın  
Süreç Bilimsel Araştırma ve Gestalt Enstitüsü  
alperremziaydin@gmail.com

Editör Yardımcısı  
Öğr. Gör. Dr. İsmet Çelebi  
Gazi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek  
Okulu  
ismetcelebi17@hotmail.com

Yabancı Dil Editörü  
Emre Şen  
Süreç Bilimsel Araştırma ve Gestalt Enstitüsü  
emresenpiano@gmail.com

**Kapak Tasarım**

Emre Şen

**Mizanpaj-Dizgi**

Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

**Sekreteryaya**

Öğr. Gör. Dr. İsmet Çelebi  
Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

**İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı**

Alper Remzi Aydın  
Haziran, 2021

Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)'nin yayın ve danışma kurulu 5 farklı ülkenin 13 farklı üniversitesinde görev yapan 16 bilim insanından oluşan EuroPub, idealonline, ASOS vb. indexlerinde taranan uluslararası hakemli ve akademik bir dergidir. Dergide yayınlanan eserlere de DOI (Digital Object Identifier) numarası verilmektedir.



## İÇİNDEKİLER

### Sayı Dosyaları

İç Kapak ve Künye .....	i-ii
İçindekiler .....	iii
Önsöz .....	iv

### Araştırma Makaleleri

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi / Seda SARAÇ, Tuğba ABANOZ, Hülya GÜLAY OGELMAN .....	1-11
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Elif GÖKŞEN .....	13-23
Anne Kaygı Düzeyinin Ergen Kaygı Düzeyi Üzerindeki Etkisinde Ergenin Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Etkisi / Hayat BOĞDAY, Zekeriya Deniz AKTAN, Eda YARDIMCI .....	25-42
Müziğin Duygu Durumu ile Yüz İfadelerinin Uyumunun 5 Yaşındaki Çocuklarda Ritim Senkronizasyonuna Olan Etkisi / Nur İNCİ, Sema KARAKELLE .....	43-54
Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet Kalıp Yargıları: Metafor Analizi ve Resim Çizme-Yazma Yöntemi / Eray GÜNAY, Özge ODABAŞI KOÇ.....	55-74

### Derleme Makaleleri

Şiddet İçerikli Video Oyunları ve Saldırganlık İlişkisinin Gözden Geçirilmesi / Olcay BOZKUŞ .....	75-99
--	-------

## ÖNSÖZ

Onur kurulu ile yayın ve danışma kurulunda tarafıma yer verilen bu **derginin üçüncü sayısının önsözünde gelişmeler konusundaki duyduğum mutluluğu öncelikle belirtmek isterim. Dergi günden güne kendine daha istikrarlı bir yer bulmaya devam ediyor.** Bu sayıdaki makaleler güzel sanatlar eğitimi ve okulöncesi eğitim ağırlıklı olarak oluştu. Aşağıdaki yazıların akademik alan yazınına yararlı katkılar sağlaması dileğiyle.

Bu sayı araştırma makaleleri ve derlemeler kısmı olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırma makaleleri kısmında;

- Seda SARAÇ, Tuğba ABANOZ ve Hülya GÜLAY OGELMAN'ın kaleme aldığı “*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*”
- Özlem GÖZÜN KAHRAMAN ve Elif GÖKŞEN'in hazırladığı “*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”
- Hayat BOĞDAY, Zekeriya Deniz AKTAN ve Eda YARDIMCI tarafından yazılan “*Anne Kaygı Düzeyinin Ergen Kaygı Düzeyi Üzerindeki Etkisinde Ergenin Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Etkisi*”
- Nur İNCİ ve Sema KARAKELLE'nin yazdığı “*Müziğin Duygu Durumu ile Yüz İfadelerinin Uyumunun 5 Yaşındaki Çocuklarda Ritim Senkronizasyonuna Olan Etkisi*”
- Eray GÜNAY ve Özge ODABAŞI KOÇ'un kaleme aldığı “*Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet Kalıp Yargıları: Metafor Analizi ve Resim Çizme-Yazma Yöntemi*” başlıklı beş makale yer alıyor.

Derginin ikinci kısmı ise Olcay BOZKUŞ tarafından hazırlanan “*Şiddet İçerikli Video Oyunları ve Saldırganlık İlişkisinin Gözden Geçirilmesi*” isimli derleme çalışmadan oluşuyor.

Dergimiz araştırma makalelerinin yanı sıra kavramları irdeleyen derleme çalışmalarının da alana katkıda bulunacağı düşüncesiyle yer veriyor ve vermeye devam edecek. **Dergimizin 30 Aralık 2021 tarihinde yayınlanacak olan gelecek sayısında yeni konu ve yazılarla buluşmak ümidiyle...**

Prof. Dr. Hasan BACANLI  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Examination Of Pre-School Children's Self-Regulation Skills in Terms of Some Demographic Variables

Seda Saraç<sup>1\*</sup>, Tuğba Abanoz<sup>2</sup>, Hülya Gülay Ogelman<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi, sedabiryan@gmail.com, 0000-0002-4598-4029, \*Sorumlu Yazar

<sup>2</sup>Dr., Bahçeşehir Koleji, tugbabaskent@gmail.com, 0000-0001-8905-4002

<sup>3</sup>Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, ogelman@sinop.edu.tr, 0000-0002-4245-0208

Geliş tarihi/Received : 27.12.2020 Kabul tarihi/Accepted: 23.06.2021 Yayın tarihi/Published: 30.06.2021

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet ve ebeveyn eğitim değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 60-72 aylık (M= 63.660; SS: 10.896) 2091 çocuk oluşturmaktadır. Öz düzenlemenin tüm boyutlarında (engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği) ve toplam puan açısından kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu ve bu farkların tüm boyutlarda istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca hem annenin hem de babanın eğitim durumu yükseldikçe çocukların tüm boyutlarının (engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği) ve toplam puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Annenin çalışıyor olmasının da çocukların öz düzenleme becerilerine olumlu katkısı olduğu, çalışan annelerin çocuklarının öz düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öz düzenleme, çalışma belleği, engelleyici kontrol, dikkat, okul öncesi, ebeveyn

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the self-regulation skills of preschool children in terms of gender and parent education variables. The participants were 2091 children aged between 60 and 72 months (M=63,660; SS: 10,896). It was found that girls' scores are higher than boys in all dimensions of self-regulation (inhibitory control, attention and working memory) and total self regulation, and these differences were statistically significant for all dimensions. In addition, it was concluded that all dimensions (inhibitory control, attention and working memory) and total self regulation scores of the children increased as the educational status of both mothers and fathers increased. Mothers' working status also contributed positively to children's self-regulation skills, and children of working mothers had higher self-regulation scores.

**Keywords:** Self-regulation, working memory, attention, inhibitory control, preschool, parents

## GİRİŞ

Öz düzenleme kavramı, çocuğun sağlıklı gelişiminin önemli bir belirleyicisi olarak doğmuştur. Erken çocukluk eğitiminde, çocuklar akranlarıyla çember zamanında, sıra beklerken, oyun oynarken ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla sosyalleşir. Bu süreçlerde çocuklar plan ve iş birliği yapma, bir konuya odaklanma, dürtülerini kontrol etme ve yönergeleri takip etmeye ihtiyaç duyarlar. Bu davranışlar, çocukların öz düzenleme becerilerine bağlıdır (McClelland & Cameron, 2012). Yaşamın ilk yıllarında, çocukların dikkat ve davranışlarını yönetebilme becerisi, sağlıklı bir sosyal ve akademik gelişime zemin oluşturur (McCoy, 2019; McClelland & Cameron, 2012). Öz düzenlemenin sağlıklı bir gelişimin temel yapı taşı olarak görülmeyle başlamasıyla birlikte, öz düzenlemenin belirleyicilerinin neler olduğu üzerine yapılan araştırmalar da artış göstermiştir (Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2013). Alan yazında öz düzenleme, belli bir amaca yönelik bilgiyi anlama, alınan kararı ve sonuçlarını değerlendirme, uygun kararlar verme olarak tanımlanmaktadır (Widiastuti, 2017; McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless, 2015; McClelland & Cameron, 2012). Diğer bir tanımla; özdüzenleme bilişsel bir yetenek veya akademik bir performans değildir; daha ziyade öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri kendi kendini yönetme sürecidir (Zimmerman, 2002). Özdüzenleme becerileri, diğer beceriler gibi doğumdan itibaren yavaş yavaş gelişmeye başlar. Bu beceriler erken çocukluk döneminde çok hızlı bir gelişme gösterirler (McClelland & Cameron, 2012). Eğitim ve gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, çocukların okula başlamadan önce temel öz düzenleme kapasitelerini geliştirdiklerine dair sonuçlar ortaya koymuştur (Perry, 2019). Çocuklar ilk önce beden ve davranışlarını, daha sonra zamanla duygularını kontrol etmeyi öğrenirler (Bodrova & Leong, 2007). Küçük çocuklar için dürtüsel davranışı kontrol etmeyi öğrenmek en önemli ihtiyaçtır (Bodrova & Leong, 2005). Erken çocuklukta özdüzenleme uzun dönem gelişim ve sağlık durumunun önemli bir göstergesidir (Clausse, Robinson, Kawinski, Charania, Holbrook, So, Ghandour, Smith, Satterfield-Nash, Peacock & Boyle, 2020). Özdüzenleme çok bileşenli bir yapıdır. İçinde davranışsal, bilişsel ve duygusal düzenlemelerden oluşan tamamlayıcı bir kavramdır. Davranışsal düzenleme, dikkat odaklama, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi yürütücü işlev becerilerini ifade eder (Astarlar, 2019).

*Çalışma belleği*; bilgileri kısa süreli muhafaza etme ve kullanma becerisidir (Baddeley & Hitch, 1974). Çalışma belleğinin temel özelliği, bilgiyi akılda tutma ve düşünme ve davranışa rehberlik etmek için etkin bir şekilde kullanma gerekliliğidir (Bailey & Hitch, 1974; Best & Miller, 2010; akt. Bailey & Jones, 2019). Diğer bir deyişle çalışma belleği, bir görevi tamamlamak için gerekli olan yönergeleri akılda tutarken aynı zamanda o görevi yapmamızı sağlar. Öğretmen çocuğa, ellerini yıkadıktan sonra dolabından hikâye kitabını alıp getirmesini istediğinde, çocuğun hem yönergeleri hem de sırasını aklında tutup, buna uygun davranabilmesi için çalışma belleği gerekir (Saraç & Güleç, 2019).

*Engelleyici kontrol*; davranışların düzenlenmesi olarak da adlandırılan engelleyici kontrol, bireyin amacına ulaşabilmesi için dürtüsünü bastırmasıdır (Cuevas, Rajan & Bryant, 2018). Öğretmenin sorduğu soruya cevap verebilmek için parmak kaldırıp beklemesi, yemek istediği çikolatayı yemekten sonra yiyebileceği söylenen çocuğun bekleyip yememesi vb. davranışlar engelleyici kontrol sayesinde başarılabilmektedir (Saraç & Güleç, 2019).

*Dikkat*; yönetici dikkat, farkındalığımızın ayrıntılarını kontrol etmek için kullanılır ve bu nedenle iradeyle yakından ilgilidir. Deneyimler, yönetici dikkate dahil olan bütünleştirilmiş sinir alanı ağı önermektedir. Bu ağ; seçim yapma, hatayı düzeltme ve duyguları düzenleme konusunda gönüllü olarak sergilediğimiz (istemli) becerilerimizle ilişkilidir (Posner & Rothbart, 1998). Bilişsel esneklik ise dikkatin esnekliğini ifade etmektedir. Örneğin; sınıf içerisinde çocuğun hem bir süre grup etkinliklerine dikkatini vermesi ve bu dikkati sürdürmesi,

hem de öğretmenin yönergesine uyararak grup etkinliğini bırakarak başka bir etkinliğe (yemek, bahçe vb.) geçebilmesi bilişsel esnekliğin göstergeleridir (Saraç & Güleç, 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri, tüm kültürlerde çocuğun ileriki akademik başarısının ve sosyal uyumunun belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle davranışsal öz düzenleme becerilerini destekleyen veya engelleyen faktörlerin belirlenmesi çok önemlidir. Bu amaçla bu faktörleri belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapılmaktadır. Storksens, Ellingsens, Wanless & McClelland'ın (2014) cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, davranışsal düzenleme konusunda kızların erkeklerden daha iyi performans sergiledikleri, ailelerin sosyoekonomik seviyelerinin kızların öz düzenleme davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak erkeklerde bir etkisi olmadığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde 2016 yılında ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada, sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler, çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişmiş olduğunu ifade etmişlerdir (Claussen, vd., 2020). İnsan yaşamının ilk yıllarında edinilmesi önemli olan öz düzenleme; duygu, düşünce ve davranışları kontrol etme becerileri olarak tanımlanırken, ebeveynlerin çocuğa karşı izin verici tutumu da bu becerileri destekleyen faktörlerdendir (Eke, 2017).

Çocuğun ilk öğrenme çevresi ailesidir. Bu nedenle anne ve babalar çocuğa rol model olarak, dönütler vererek çocuğun öz düzenleme becerilerini destekleyebilir (Astarlar, 2019). Yapılan çalışmalar incelendiğinde anne baba eğitim durumu ve anne çalışma durumuna yönelik araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada üst sosyoekonomik düzey ailelerden gelen 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) çocukların anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) çocukların baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) çocukların anne çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu 10 farklı şehirde (Samsun, İzmir, İstanbul, Gaziantep, Eskişehir, Diyarbakır, Bursa, Aydın, Antalya, Ankara) özel okul öncesi kurumlara devam eden 60-72 aylık (M= 63.660; SS: 10.896) 2091 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların 1048'si kız (%50.1) 1043'si erkektir (%49.9). Çocukların tamamı yüksek SED ailelerden gelen ve normal gelişim özellikleri gösteren çocuklardır. Babaların tamamı (%100) çalışmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait Demografik Bilgiler

	Özellikler	F	%
Çocukların Cinsiyeti	Kız	1048	50.1
	Erkek	1043	49.9
Anne eğitim durumu	Lise	166	7.9
	Lisans	1731	82.8
	Lisansüstü	194	9.3
Baba eğitim durumu	Lise	132	6.3
	Lisans	1751	83.7
	Lisansüstü	208	9.9
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	1397	66.8
	Çalışmıyor	694	33.2

## Veri Toplama Araçları

### Demografik Bilgi Toplama Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, her bir çocuk için öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Formda çocukların cinsiyeti, doğum tarihi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba çalışma durumu ve anne çalışma durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

### 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Ölçme aracı 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin *dikkat (9 madde)*, *engelleyici kontrol (8 madde)* ve *çalışma belleği (5 madde)* olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek, öğretmenlerden tarafından sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların her biri için doldurulmuştur. Öğretmenler, çocukları 5'li likert üzerinden değerlendirmektedir (1= Hiçbir zaman, 5= Her zaman). Orijinal çalışmada ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Dikkat alt ölçeği için .91, Engelleyici Kontrol alt ölçeği için .91, Çalışma Belleği alt ölçeği için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise toplam ölçek için .95, alt ölçekler için ise sırasıyla .94, .92 ve .92 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplamaya sürecinden önce öz düzenlemeye yönelik ölçme aracı ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubu belirlendikten sonra, okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri her bir çocuk için ölçekleri doldurmuştur. Öğretmenler, çocukları en az 4 aydır tanımaktadırlar.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, cinsiyet ve annenin çalışma durumuna göre çocukların öz düzenleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Bağımsız Örneklem t Testi analizleri yapılmıştır. Anne ve baba eğitim durumlarına göre puanların farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ise Tek Yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 2. Çocukların Öz düzenleme Puanlarının Cinsiyete göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		Ortalama	SS	t (2089)
Engelleyici Kontrol	Kız	34.635	4.891	4.858*
	Erkek	33.527	5.513	
Dikkat	Kız	39.525	5.378	9.326*
	Erkek	37.044	6.715	
Çalışma Belleği	Kız	23.140	2.554	6.141*
	Erkek	22.373	3.125	
Özdüzenleme Toplam	Kız	97.300	11.018	8.052*
	Erkek	92.945	13.583	

\*p < .001

Tablo 2'ye göre öz düzenlemenin tüm boyutlarında (engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği) ve toplam puan açısından kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu ve bu farkların tüm düzeylerde boyutlarda istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (p < .001).

Tablo 3. Çocukların Öz düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Ortalama	SS	F
Engelleyici Kontrol	Lise mezunu	32.313	6.271	13.258*
	Lisans mezunu	34.140	5.122	
	Lisansüstü mezunu	35.083	4.962	
Dikkat	Lise mezunu	36.458	7.361	9.673*
	Lisans mezunu	38.356	5.812	
	Lisansüstü mezunu	38.287	6.206	
Çalışma Belleği	Lise mezunu	21.928	3.449	8.817*
	Lisans mezunu	22.795	2.805	
	Lisansüstü mezunu	23.139	2.871	
Öz Düzenleme Toplam	Lise mezunu	90.699	15.313	13.999*
	Lisans mezunu	95.291	12.218	
	Lisansüstü mezunu	97.459	12.033	

\*p < .001

Tablo 3 doğrultusunda annenin eğitim durumu yükseldikçe çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme puanları yükseldiği görülmektedir. Farkların tam olarak hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testleri yapılmıştır. Anneleri lise mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları hem lisans mezunu annelerin çocuklarından (p < .001) hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından (p < .001) düşüktür. Anneleri lisans mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları da lisansüstü mezunu olan annelerin çocuklarının puanlarından düşüktür (p < .05). Anneleri lise mezunu olan çocukların dikkat puanları hem lisans mezunu annelerin çocuklarından (p < .001) hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından (p < .001) düşüktür. Ancak, anneleri lisans mezunu



olan çocukların ile anneleri lisansüstü mezunu olan çocukların dikkat puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir ( $p = .144$ ). Anneleri lise mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları hem lisans mezunu annelerin çocuklarından ( $p < .001$ ) hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından ( $p < .001$ ) düşüktür. Ancak, anneleri lisans mezunu olan çocukların ile anneleri lisansüstü mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir ( $p = .252$ ). Toplam öz düzenleme puanları karşılaştırıldığında ise anneleri lise mezunu olan çocukların toplam öz düzenleme puanlarının hem lisans mezunu annelerin çocuklarından ( $p < .001$ ) hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından ( $p < .001$ ) düşük olduğu ancak anneleri lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların toplam öz düzenleme puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p = .057$ ).

Tablo 4. Çocukların Öz düzenleme Düzeylerinin Anne Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi

		Ortalama	SS	t (2089)
Engelleyici Kontrol	Çalışıyor	34.520	5.034	5.454*
	Çalışmıyor	33.202	5.528	
Dikkat	Çalışıyor	38.642	6.128	3.704*
	Çalışmıyor	37.576	6.303	
Çalışma Belleği	Çalışıyor	22.956	2.770	4.334*
	Çalışmıyor	22.360	3.047	
Öz Düzenleme Toplam	Çalışıyor	96.116	12.120	4.999*
	Çalışmıyor	93.138	13.163	

\* $p < .001$

Tablo 4 incelendiğinde, annesi çalışan çocukların hem toplam öz düzenleme puanları hem de alt boyutlara ait puanları annesi çalışmayan çocuklardan daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ).

Tablo 5. Çocukların Öz düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Ortalama	SS	F
Engelleyici Kontrol	Lise mezunu	32.599	6.207	10.449*
	Lisans mezunu	34.057	5.188	
	Lisansüstü mezunu	35.236	4.728	
Dikkat	Lise mezunu	36.371	7.268	10.584*
	Lisans mezunu	38.284	6.159	
	Lisansüstü mezunu	38.287	5.548	
Çalışma Belleği	Lise mezunu	21.955	3.481	7.948*
	Lisans mezunu	22.763	2.840	
	Lisansüstü mezunu	23.226	2.669	
Öz düzenleme Toplam	Lise mezunu	90.924	15.913	12.981*
	Lisans mezunu	95.104	12.391	
	Lisansüstü mezunu	97.995	11.503	

\* $p < .001$

Tablo 5 incelendiğinde, babanın eğitim durumu yükseldikçe çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme puanları yükseldiği göstermektedir. Farkların tam olarak hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre babaları lise mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları hem lisans mezunu babaların çocuklarından ( $p < .001$ ) hem de lisansüstü mezunu babaların çocuklarından



( $p < .001$ ) düşüktür. Babaları lisans mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları da lisansüstü mezunu olan babaların çocuklarının puanlarından düşüktür ( $p < .001$ ). Babaları lise mezunu olan çocukların dikkat puanları karşılaştırıldığında lise mezunu babaların çocuklarının puanları hem lisans mezunu babaların çocuklarından ( $p < .001$ ) hem de lisansüstü mezunu babaların çocuklarından ( $p < .001$ ) düşüktür. Babaları lisans mezunu olan çocukların puanları da babaları lisansüstü mezunu olan çocukların puanlarından düşüktür ( $p < .05$ ). Babaları lise mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları hem lisans mezunu babaların ( $p < .001$ ) hem de lisansüstü mezunu babaların çocuklarından ( $p < .001$ ) düşüktür. Ancak, lisans mezunu babaların çocuklarının dikkat puanları ile babaları lisansüstü mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir ( $p = .071$ ). Toplam öz düzenleme puanları açısından bakıldığında ise lise mezunu babaların çocuklarının puanları, lisans ( $p < .001$ ) ve lisansüstü ( $p < .001$ ) mezunu babaların çocuklarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde düşüktür. Benzer şekilde lisans mezunu babaların çocuklarının puanları da lisansüstü mezunu babaların çocuklarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ).

Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelendiği araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çocukların öz düzenleme becerileri tüm boyutlarda (kontrol, dikkat ve çalışma belleği) ve toplam puan açısından kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ve bu farkın tüm düzeylerde anlamlı olduğu bulunmuştur. Veijalainen, Reunama & Heikkilä (2019) tarafından, erken çocukluk eğitime devam eden çocukların duygusal ifadelerinin gözlenmesi ve öğretmen beyanına dayalı öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; kız çocuklarının daha fazla mutluluk, şaka ve memnuniyet içeren duygusal ifadeler kullandıkları, kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Diğer taraftan Lenes, Gonzales, Storksen & McClelland'in (2020) anne eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin çocukların özdüzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada Norveç ve ABD örnekleri üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonunda, Norveçli kız çocuklarının öz düzenleme becerileri puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, ancak ABD örneğinde böyle bir farklılığa rastlanmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın cinsiyet faktörüne ilişkin bulgusunu destekleyen çalışmalar yanında (Astarlar, 2019; Daggul & Gürşimsek, 2019; Tuzcuoğlu, Efe Azkeskin, İlçi Küsmüş & Cengiz, 2019; Tozduman Yaralı & Güngör Aytar, 2017; Raffaelli, Crockett & Shen, 2005), cinsiyet ile özdüzenleme becerileri arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Almeqdad, Al-Hamouri, Zghoul, Al-Rousan ve Whitebread (2016) tarafından yapılan çalışmada, Ürdünlü okul öncesi çocukların özdüzenleyerek öğrenme becerisi cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların özdüzenleyerek öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ural, Gültekin Akduman ve Şepitci Sarıbaş (2020)'ın bazı demografik özelliklerin okul öncesi eğitimi alan çocukların özdüzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkeninin öz düzenleme becerileri üzerinde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri anne eğitimi durumuna göre incelendiğinde, annenin eğitim durumu yükseldikçe, çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme puanlarının yükseldiği bulunmuştur. Anneleri lise mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları hem lisans mezunu annelerin çocuklarından hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından düşüktür. Anneleri lisans mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları da lisansüstü mezunu olan annelerin çocuklarının puanlarından düşüktür. Anneleri lise mezunu olan çocukların dikkat puanları hem lisans mezunu annelerin

çocuklarından hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından düşüktür. Ancak, anneleri lisans mezunu olan çocuklar ile anneleri lisansüstü mezunu olan çocukların dikkat puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Anneleri lise mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları hem lisans mezunu annelerin çocuklarından hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından düşüktür. Ancak, anneleri lisans mezunu olan çocukların ile anneleri lisansüstü mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Toplam puanlara bakıldığında ise; anneleri lise mezunu olan çocukların toplam öz düzenleme puanlarının hem lisans mezunu annelerin çocuklarından hem de lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından düşük olduğu ancak anneleri lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların toplam öz düzenleme puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Lenes, Gonzales, Storksen ve McClelland'in (2020) anne eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada Norveç ve ABD örnekleri üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, ABD örneğinde annenin eğitim durumunun çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu ancak Norveç örneğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan Ural, Gültekin Akduman ve Şepitci Sarıbaş (2020)'ın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini bazı demografik değişkenlere göre inceledikleri araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Lisans mezunu annelerin çocuklarının öz düzenleme toplam puan ortalamaları, öğrenim durumu daha düşük anneye sahip çocukların puan ortalamalarından yüksektir. Bununla birlikte öz düzenleme becerileri üzerinde anne eğitim durumunun etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmıştır. Tuzcuoğlu vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada, çocukların öz düzenleme becerisi puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Piotrowski, Lapierre & Linebarger (2012)'ın yaptığı araştırmada evin eğitim ortamının değil, daha çok evin ekonomik ikliminin çocukların öz düzenlemesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde ise; babanın eğitim durumu yükseldikçe çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme puanları yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Babası lise mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları hem lisans mezunu babaların çocuklarından hem de lisansüstü mezunu babaların çocuklarından düşüktür. Babaları lisans mezunu olan çocukların engelleyici kontrol puanları da lisansüstü mezunu olan babaların çocuklarının puanlarından düşüktür. Lise mezunu babaların çocuklarının puanları hem lisans mezunu babaların çocuklarından hem de lisansüstü mezunu babaların çocuklarından düşüktür. Babaları lisans mezunu olan çocukların puanları da babaları lisansüstü mezunu olan çocukların puanlarından düşüktür. Babaları lise mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları hem lisans mezunu babaların hem de lisansüstü mezunu babaların çocuklarından düşüktür. Ancak, lisans mezunu babaların çocuklarının dikkat puanları ile babaları lisansüstü mezunu olan çocukların çalışma belleği puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Toplam öz düzenleme puanları açısından bakıldığında ise lise mezunu babaların çocuklarının puanları, lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde düşüktür. Benzer şekilde lisans mezunu babaların çocuklarının puanları da lisansüstü mezunu babaların çocuklarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmektedir. Ural vd. (2020)'nin bazı demografik özelliklerin okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada babaların öğrenim durumunun çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Lisans mezunu babaların çocuklarının öz düzenleme becerileri toplam puanların, daha düşük öğrenim seviyesinde babaya sahip çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öz düzenleme becerileri üzerinde baba eğitim durumunun etkisinin olmadığını ortaya koyan

çalışmalara da rastlanmıştır. Tuzcuoğlu vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, çocukların öz düzenleme becerisi puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çalışma bulguları incelendiğinde, ailenin eğitim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu noktada, eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha fazla araştırma yaptıkları, daha fazla bilgiye sahip oldukları ve bu doğrultuda çocuklarının öz düzenleme becerilerini destekledikleri düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışmada cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak farklı ülkelerde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde bir farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur (Lenes, Gonzales, Storksen & McClelland, 2020). Farklı sonuçlara ulaşılması, kültürler arası farklılığın bu duruma sebep olabileceğini düşündürmektedir. Bu açıdan, cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini geniş çaplı bir çalışma grubuyla ortaya koymak amacıyla ülkeler arası karşılaştırmaların yapılabileceği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Anne çalışma durumunun da çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışan annelerin çocuklarını çeşitli yönergeler aracılığıyla, sorumluluklar vererek öz düzenleme becerilerini destekledikleri düşünülebilir.

Annenin lisans veya lisansüstü mezunu olması çocukların dikkat, çalışma belleği ve toplam puanları üzerinde bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan, öz düzenleme becerileri üzerinde anne-babaların eğitim durumlarının etkisine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, öz düzenleme becerilerinden dikkat alt boyutunda hem anne hem de babaların lisans ve lisansüstü mezunu olmalarının bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumunun öz düzenleme becerilerini etkileme noktasında kritik eşik lise ve üstü eğitime sahip olup olmama durumu olduğu düşünülebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öz düzenlemenin tüm boyutlarında (engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği) ve toplam puan açısından kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu ve bu farkların tüm boyutlarda istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca hem annenin hem de babanın eğitim durumu yükseldikçe çocukların tüm boyutlarının (engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği) ve toplam puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Annenin çalışıyor olmasının da çocukların öz düzenleme becerilerine olumlu katkısı olduğu, çalışan annelerin çocuklarının öz düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin çalışmalar arttırılmalıdır. Böylece küçük çocukların öz düzenleme becerilerinde etkili olan değişkenler çok yönlü incelenebilecektir. Anne-babaların eğitim düzeylerinin arttırılması, çocukların öz düzenleme başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklemek açısından da önem taşımaktadır. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında, anne-babalara düzenli olarak çocukların öz düzenleme ve diğer becerilerini nasıl destekleyebilecekleri ile ilgili eğitimler verilmeli, evde etkinlikler yapmaları sağlanmalıdır. Boylamsal çalışmalar ile çocukların öz düzenleme becerileri uzun süreli olarak izlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Almeqdad, Q., Al-Hamouri, F., Zghoul, R., Al-Rousan, A., & Whitebread, D. (2016). Cross cultural indicators of independent learning in young children: A Jordanian case. *The Spanish Journal of Psychology*, 19. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.35>
- Astarlar, F. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İzlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol 8, pp. 47–89). New York: Academic Press.
- Bailey, R. & Jones, S.M. (2019). An integrated model of regulation for applied settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 2-23. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00288-y>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2005). Self Regulation: A Foundation for Early Learning. *Principal*, 85(1), 30-35.
- Claussen, A.H., Robinson, L.R., Kawinski, J.W., Charania, S., Holbrook, J.R. So, M., Ghandour, R. Smith, C., Satterfield-Nash, A., Peacock, G. & Boyle, C. (2020). Factors associated with self-regulation in a nationally representation sample of children ages 3-5 years United States, 2016. *Maternal and Child Health Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-03039-6>
- Cuevas, K., Rajan, V. & Bryant, L. J. (2018). Emergence of executive function in infancy. (Eds. S. A. Wiebe & J. Karbach), *Executive function: Development across the life span* (pp. 11-28). New York: Routledge.
- Daggul, H. C. & Işık Gürşimşek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 491-522, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.016>
- Eke, K. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 28, pp. (CCLXXIII-CCLXXXVII).
- İvrendi, A. & Erol, A. (2018, Mart). *4-6 yaş çocuklarına yönelik özdüzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)*. Uluslararası Temel eğitim Kongresi -1'de sunulan bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lenes, R., Gonzales, C.R., Storksen, I. & McClelland, M.M. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: the role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 11:566208. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.566208.
- McClelland, M.M., Geldhof, G.J., Cameron, C.E. & Wanless, S.B. (2015). Development and Self Regulation. R.M. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th Edition), New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McClelland, M.M. & Cameron, C.E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures, *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McCoy, D. C. (2019). Measuring young children's executive function and self-regulation in classrooms and other real-world settings, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 63-74.

- Perry, N.E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self regulation. *Metacognition Learning*, 14, 327-334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Posner, M. I. & Rothbart, M.K. (1998). Philosophical Transactions: Biological Sciences, Vol. 353, No. 1377, The Conscious Brain: Abnormal and Normal, pp. 1915-1927.
- Saraç, S. & Güleç, E. (2019). Yaşamın ilk yıllarında özdüzenlemenin gelişimi. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Gelişim bağlamında yaşamın ilk yılları: Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 379-402). Ankara: Eğiten Kitap.
- Piotrowski, J.T., Lapierre, M.A. & Linebarger, D.L. (2012). Investigating Correlates of Self Regulation in Early Childhood with a Representative Sample of English Speaking American Families, *Journal of Child and Family Studies*, 22, 423-436.
- Raffaelli, M., Crockett L. J. & Shen, Y. L. (2005). Developmental Stability and change in self-regulation from childhood to adolescence, *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (1), 54-76, DOI: 10.3200/GNTP.166.1.54-76.
- Shonkoff, J.D. (2000). Science, policy, and practice: three cultures in search of a shared mission. *Child Development*, 71(1):181-7 doi: 10.1111/1467-8624.00132
- Storksen, I., Ellingsen, I.T., Wanless, S.B. & McClelland, M.M. (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684, DOI:10.1080/10409289.2014.932238.
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F.A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının özdüzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G. & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623. DOI: 10.21733/ibad.613920.
- Ural, G., Gültekin Akduman, G. & Şepitçi Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2019.1611045.
- Widiastuti, A.A. (2017). Preschoolers self regulation and their early school success. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 58, 39-43.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70, DOI: 10.1207/s15430421tip4102\_2





# Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Investigation of Relationship Between Emotion Regulation Skills and Temperament Characteristics and Parental Attitudes of Preschool Children

Özlem Gözün Kahraman<sup>1\*</sup>, Elif Gökşen<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doç.Dr, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, okahraman@karabuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2767-0592> \*Sorumlu Yazar

<sup>2</sup>Bilim Uzmanı, M.E.B.Adana Seyhan Zübeyde Hanım Anaokulu, elif198612@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0387-3646>

Geliş tarihi/Received : 31.12.2020 Kabul tarihi/Accepted: 22.06.2021 Yayın tarihi/Published: 30.06.2021

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile mizaç ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma, 2016-2017 yılında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfları ve anaokullarında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş grubu 400 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "ÇKMÖ", "ETÖ", "DDÖ" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; duygu düzenleme ve ebeveyn tutumları arasında ilişki incelendiğinde duygu düzenleme ve sadece demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulunan bu ilişkiye göre çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça demokratik ebeveyn tutumları da artmaktadır. DDÖ'nün değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile ÇKMÖ'nün tepkisellik alt boyutu arasında pozitif, ÇKMÖ'nün sebatkarlık alt boyutu ile negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Sebatkarlık ve tepkisellik mizaç özelliğinin DDÖ'nün değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar çocukların duygu düzenleme becerilerinin ebeveyn tutumları ve çocuğun mizacından etkilendiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu düzenleme, ebeveyn tutumları, mizaç, okul öncesi dönem

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the relationship between emotion regulation skills and temperament and parental attitudes of preschool children. The study was conducted by relational screening method. The research was carried out in 2016-2017 in kindergartens of Adana Province National Education. The study group of the research consists of 400 children with in 4-6 age group.. As a data collection tool; "Short Temperament Scale for Children" "Parental Attitude Scale", "Emotion Regulation Scale" and "Demographic Information Form" were used. As a result of the research; When the relationship between emotion regulation and parental attitudes were examined, it was found that there was a positive relationship between emotion regulation and only democratic parental attitudes. According to this relationship, democratic parental attitudes are increasing as children's emotion regulation skills increase. It was observed that there was a negative relationship between the variability / negativity sub-dimension of regressive ability and reactive temperament characteristic with positive, steadfast temperament feature. It was determined that the feature of regressive and reactive temperament was a significant predictor of variability and negativity. These results show that children's emotion regulation skills are affected by parental attitudes and the child's temperament.

**Keywords:** Emotion regulation, parental attitudes, pre-school period, temperament

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığındaki ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu tez, Karabük Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı tarafından KBÜBAP-17-YL-190 numaralı proje ile desteklenmiştir.

## GİRİŞ

Duygu, insan yaşamına canlılık katan ve insan yaşamını zenginleştiren, insan deneyiminin en önemli özelliklerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Shahbaa, Alvani, Zahedi ve Memarzadeh, 2014). Duygular insanları bir araya getirir ve insanın hayatta kalma mücadelesinde kritik bir öneme sahiptir (Santrock, 2015; Southam-Gerow, 2014). Normal gelişim gösteren tüm bireylerin aynı temel duygulara sahip oldukları bilinir. Duygular bireyin yaşama uyum sağlamasına yardımcı olur. Her insan belli bir durum karşısında tepkisini farklı tarzda gösterir. Örneğin, ağlamak bazen üzüntü bazen sevinçle ilişkili olabilir (San-Bayhan ve Artan, 2011). Duygular araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Genellikle olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılan duyguları hoşça giden ve hoşça gitmeyen duygular olarak da sınıflandırmak mümkündür. Olumlu duygular; coşku, sevinç ve sevgiyi içerirken, olumsuz duygular ise kaygı, öfke, suçluluk ve üzüntüyü içerir (Santrock, 2015). Mutluluk, ilgi, şaşırma (hayret), korku, öfke, sevgi, üzüntü ve tikslenme gibi duygular insanlarda evrenseldir (Berk, 2013).

Duygular yanlış türde, yoğunlukta ve sürede olduğunda, ya da düzenlenmediğinde günlük yaşamı olumsuz yönde etkiler. Duygu düzenleme; olumlu veya olumsuz duygularla başa çıkmak için, duygusal tepkilerin süresini ve yoğunluğunu bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bir düzeye ayarlama kullandığı stratejiler olarak adlandırılır (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenleme, yeni bir duygusal tepkinin başlatılmasını ya da devam eden duygusal tepkilerin değişmesini içerir (Ochsner ve Gross, 2005). Duygu düzenleyici süreçler otomatik veya kontrollü, bilinçli ya da bilinçsiz olabildiği gibi duygu düzenlemeyi de etkileyebilir. Çünkü duygular çok bileşenli süreçlerdir (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerilerinin kazanılması, önemli bir gelişimsel görevdir. Başarılı bir gelişim sürecinden geçmesi beklenen duygu düzenleme becerileri bireyin hayatında kritik bir öneme sahiptir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Gelişimsel dönemlere göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde gösterdikleri yeterlikler de değişiklik gösterir. Okul öncesi dönemde çocuklar yetişkinlerden destek alarak duygu düzenleme tekniklerini kullanmaya eğilimlidirler. Ergenlik döneminde ise bilişsel becerilerinin ve problem çözme yeterliliklerinin gelişimiyle kendi duygu düzenleme stratejilerini belirleyip uygularlar (Essau vd., 2017).

Duygu düzenlemenin gelişimi ise, bebeğin doğduğu andan itibaren edinilen çeşitli becerilerle zaman içinde kademeli olarak gelişim gösterir (Dodge ve Garber, 1991). Bebekler, ilk aylarda duygusal durumlarını düzenlemek için kısıtlı bir yeteneğe sahiptirler. Bebekler ilk yıllarda duygusal tepkilerin süresi ve şiddetini engelleme ya da azaltma becerisini kademeli olarak geliştirirler (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992; Santrock, 2015). Yaşamın ilk aylarında başını çevirme, emme, ağlama gibi duygu düzenleme davranışları mevcuttur (Thompson, 1994). Bebek yaşına yaklaştıkça bilişsel gelişimin ilerlemesine paralel olarak duygu düzenleme süreçlerinde aktif olmaya başlar (Kopp, 1982). Bebek duygusal süreçlerde aktif olmaya başladıkça ise dış dünyaya verdiği tepkilerde amaçlı bir biçimde duygularını yönetmek için stratejiler kullanmaya başlar (Calkins ve Fox, 2002).

Bebeklik dönemindeki anne-çocuk ilişkisinin kalitesi, okul öncesi dönemdeki duygu düzenlemeyi etkiler. Bu dönemde çocuklar gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde davranırlar ve bebeğin anneye kurduğu bağlanmanın sonuçlarını da sonraki gelişim dönemlerine taşırlar (Kelly, Slade ve Grienberger, 2005). İki yaşından sonra çocuklar dil gelişimiyle birlikte sık sık duygularını ifade eder ve duygularını aktif olarak gözetim altında tutmaya çalışır (Berk, 2013). Duyguları düzenleme becerisi okul öncesi dönemde sosyal çevreden fazlasıyla etkilenir. Çocuklar çevrelerindeki kişilerin duygularını başarıyla yönettiğini gözlemlediğinde, duygu düzenlemenin olabileceğini öğrenirler (Campos, Campos ve Barrett, 1989). Çocuklar sosyal çevresindeki bireylerin duygularının kontrol dışında olduğunu



gözlemler ve tecrübe ederse, duygu düzenlemede problemler yaşayabilirler (Reider ve Cicchetti, 1989). Bu dönemde yaşanan duygu düzenleme konusundaki eksiklikler ve başarısızlıklar, çocuğun çevresiyle ilişkilerinde sorun yaşamasına ve okula uyum sağlayamamasına sebep olur. Bu sebeple okul öncesi dönem, duygu düzenleme becerilerinin edinilmesinde kritik bir dönem olarak değerlendirilir (Calkins ve Hill, 2007).

Duygu düzenlemenin amacı, "olumsuz" duyguları ortadan kaldırmak değil, çevreye karşı olumlu tepkiler üretmek için duyguları ayarlamaktır. Bir diğer duygu düzenleme amacı, duyguların ortamın sürekli değişen taleplerine uygun tepki vermesini kolaylaştırabilmesi için en uygun düzeyde duygu dinamikleri elde etmektir (Aldao, 2013).

Duygu düzenlemenin gelişimini etkileyen içsel ve dışsal unsurlar mevcuttur (Fox ve Calkins, 2003). Ebeveynler hem mizaç, genetik yatkınlık gibi içsel faktörleri hem de bağlanma, ebeveyn tutum ve davranışları gibi dışsal faktörleri etkilediği için duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli etkilere sahiptirler (Calkins ve Hill, 2007). Çocukların duygularını düzenleme yeteneği, çocuğun mizacına bağlı olarak değişebilir. Örneğin, mizaç yaklaşımındaki değişiklikler, düzenlemeyi gerektirebilecek farklı duygular üretir. Birçok çalışmada, değişken veya heyecanlı duyguları olan çocukların dışa dönük davranışlar için risk altında olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, aşırı bastırılmış duyguları olan çocukların içselleştirici davranışlar geliştirmesi daha olasıdır (Stifter-Dollar ve Cipriano 2010). Mizaç, kendine özgü bir şekilde bireysel farklılıkların ilk çekirdeğini oluşturur ve davranış eğilimleri, dikkatin sürdürülebilirliği kapasitelerini ifade eder (Rothbart, 2004). Duygusal düzenlemede yer alan becerilerin çoğunun mizaç temelli olduğu düşünülmektedir (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Çocukların duygularını düzenleme yeteneği, çocuğun mizacına bağlı olarak değişebilir. Mizaçsal yaklaşımdaki değişiklikler, düzenlemeyi gerektirebilecek farklı duygular üretir (Rothbart ve Bates, 2006). Olumsuz duyguların fazla olması, çocuğun kişilerarası etkileşimlerde zorluk çekme olasılığını artırır. Ayrıca çocuğun daha yoğun tepkiler vermesine neden olur. Fox (1989) yüksek seviyede tepkisel olan çocukların, daha az tepkisel olan akranlarına göre duygularını düzenlemek için bakım verenlerin yardımına daha çok ihtiyaç duyduğunu bulmuştur (Akt.Yağmurlu ve Altan, 2010).

Ayrıca bebeklerde ve küçük çocuklarda duygu düzenlemenin gelişimi bakım verenler tarafından önemli düzeyde etkilenir. Ebeveynlerin çocuğunun duygusal ifadesine verdiği yanıtlar ve ilişkilerin güvenli olması erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin gelişimini önemli derecede etkiler (Brownell ve Kopp, 2007). Ebeveynler çocukların duygusal ihtiyaçlarına karşı destekleyici ve ılımlı yaklaşıtlarında çocukların olumsuz durumlarla daha rahat baş ettikleri belirlenmiştir. Fakat çocukların duygusal ihtiyaçlarına yönelik cezalandırıcı ve küçümseyici yaklaşması, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu anlamda, ebeveyn tutumlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde doğrudan etkisi olabilir. Bu yüzden uygulanan ebeveyn tutumunun dikkatli seçilmesi çok önemlidir (Gross, 2007).

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara bakıldığında, duygu düzenleme becerilerinin yurt dışında çocukluk kanseri (Firoozi, Besharat ve Boogar, 2013), akut lenfoblastik lösemili çocuklar (Firoozi, Besharat ve Tehrani, 2011), oyun (LaFreniere, 2013), risk altındaki çocuklar (Thompson ve Calkins, 1996) ve cinsiyet farklılıkları (Goldstein, 2015) gibi değişkenlerle çalışıldığı görülürken; yurtiçinde duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal davranışları (Arı ve Yaban, 2016), annenin duygusal sosyalizasyonu (Sille, 2016), ebeveyn tutumları (Yaman, 2018), saldırganlık düzeyleri (Ersan, 2017), çocukluk çağı travmaları (Demirkapı, 2013), akran ilişkileri (Kayhan-Aktürk 2015), annelerin duygu sosyalleştirme davranışları (Seçer, 2016), ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri (Bozkurt-Yükçü, 2017) ve duygu düzenleme becerilerine yönelik eğitim programının etkililiğinin (Uğur-Ulusoy ve Gözün Kahraman, 2019) incelendiği çalışmalar olduğu

görülmüştür. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinde görülen yetersizlik, çocuğun sosyal ve okul ilişkilerinde güçlükler yaşamasına neden olabilir. Bu nedenle bu çalışmada, duygu düzenleme, mizaç ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın sonraki çalışmalara rehber olacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması, araştırmanın etik yönü, kapsam ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel taramalar, en az iki değişken arasında yapılar ve değişkenlere müdahale edilmez. Bu araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri inceler ve ilişkilerin belirlenmesi bireyin varsayımında bulunabilmesini sağlar (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir ve İmamoğlu, Kozan ilçelerinde bulunan anaokulları ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 219'u kız, 181'i erkek olmak üzere toplam 400 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki çocukların %54.8'i kız, %45.3'ü erkektir. Çocukların % 33,5'i (n=134) 4 yaş, %36'sı (n=144) 5 yaş ve %30,5'i (n=122) 6 yaşındadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki kişisel bilgileri toplayabilmek için "Genel Bilgi Formu", çocukların duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesi için "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)", çocukların mizaçlarını ölçmek amacıyla "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)" ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)" kullanılmıştır.

### Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formunda; çocuğun yaşı, cinsiyeti, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu ve ailenin aylık geliri sorulmuştur. Bu form, ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

### Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu düzenleme ölçeği (DDÖ) Shields ve Cicchetti tarafından (1997) geliştirilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlere uygulanabilen 24 maddelik ölçek Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme olarak iki alt ölçekten oluşur. Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği; eylem, öfke kontrolü, duygu durum kararsızlığı, tepkisellik ve esnek olmayan maddelerden oluşur. Duygu Düzenleme alt ölçeği ise; empati, uygun pozitif ve negatif duygu görüntüleme, duygusal farkındalık maddelerinden oluşur. Duygu Düzenleme alt ölçeği maddeleri 1'den (Hiçbir zaman/Nadiren), 4'e (Her zaman) kadar derecelendirilmiştir. Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçek maddeleri 2, 6, 8, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24, 4 (tersten puanlanır), 5 (tersten puanlanır), 9 (tersten puanlanır), 11 (tersten puanlanır). Duygu düzenleme; 1, 3, 7, 15, 21, 23, 16 (tersten puanlanır), 18 (tersten puanlanır). Alt ölçeklerin ortalama puanları hesaplanır. Batum ve Yağmurlu tarafından Tükçeye uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayıları Duygu Düzenleme

alt ölçeği .73, Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği için ise .75 olarak bulunmuştur (Batum ve Yağmurlu, 2007).

### **Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)**

ÇKMÖ Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiştir. Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından çeviri-geri çeviri yolu ile Türkçe'ye uyarlanmıştır. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği 30 maddeden oluşur. Puanlaması 1 (Hemen Hiç) ile 6 (Hemen Her Zaman) arasındadır. Sıcakkanlılık/Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik ve Tepkisellik olmak üzere 4 alt ölçekten oluşur (Yağmurlu ve Altan, 2010). Puanlama alt ölçekteki tüm maddelerin ortalaması alınarak hesaplanır. İç tutarlılık katsayısı; Sıcakkanlılık/Utangaçlık .80, Tepkisellik için .77, Sebatkarlık için .76 ve Ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

### **Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)**

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ebeveynlere uygulanabilen ölçek, 4 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar şunlardır: Demokratik Tutum Boyutu (17 madde), Otoriter Tutum Boyutu (11 madde), Aşırı Koruyucu Tutum Boyutu (9 madde), ve İzin Verici Tutum Boyutu (9 madde). Ölçek 5'li Likert tipindedir. "Her zaman böyledir" 5 puan; "Çoğunlukla böyledir" 4 puan; "Bazen böyledir" 3 puan; "Nadiren böyledir" 2 puan ve "Hiçbir zaman böyle değildir" 1 puan almaktadır. Böylece yanıtlayan anne-babaların, bahsi geçen davranışı ne sıklıkta yaptıklarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak, o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ETÖ boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Demokratik Tutum Boyutu için .83, Otoriter Tutum Boyutu için .76, Aşırı Koruyucu Tutum Boyutu için .75 ve izin verici boyutu için .74 olarak bulunmuştur (Karabulut ve Şendil, 2008).

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması için 26.10.2016 tarih ve toplantı no:3 olan etik kurul izni alınmıştır. Adana Valilik Oluru tarafından verilen izin 24.03.2017 tarihinde verilen uygulama izni ile veri toplama süreci başlatılmıştır. Çocukların ailelerine öğretmenler aracılığıyla Genel Bilgi Formu, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerden ise her öğrencisi için ayrı ayrı Duygu Düzenleme Ölçeğini (DDÖ) doldurması istenmiştir. Ölçeklerin ebeveynlere dağıtılıp, doldurulup gelmesi için her öğretmene 5 gün süre verilmiştir. Araştırmacı ölçekleri dağıtmak için ve öğretmenlerden doldurulmuş ölçekleri toplamak için en az iki kez okula gitmiştir. 400 Ölçeğin geri dönüşü olmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ) arasındaki ilişki incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelip gelmediğini öğrenmek amacıyla Kolmogorov Smirnov Z testi yapılmıştır. Test sonucunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların DDÖ ve ÇKMÖ arasında ve çocukların DDÖ ile ETÖ arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Çocukların duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. DDÖ ve ETÖ Puanlarının Spearman Brown Korelasyon Katsayısı Sonuçları

ETÖ Alt Boyutlar		Değişkenlik/Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
Demokratik Tutum	r	-,033	,114*
	p	,504	,023
Otoriter Tutum	r	,169*	-,001
	p	,001	,991
Aşırı Koruyucu Tutum	r	,062	-,020
	p	,214	,684
İzin Verici Tutum	r	,052	,000
	p	,298	,999

\*p<0.05

Çocukların DDÖ duygu düzenleme alt boyut puanları ile ETÖ demokratik tutum puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0.114$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre çocukların Duygu Düzenleme puanları arttıkça Demokratik Tutum puanları da artmaktadır. Çocukların DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyut puanı ile ETÖ Otoriter Tutum alt boyut puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0.169$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre, ebeveynlerin Otoriter Tutumu arttıkça çocukların duygu düzenlemedeki Değişkenlik/Olumsuzluk durumlarının da arttığı söylenebilir ( $p>0.05$ ).

Araştırmada ilk olarak çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların duygu düzenleme becerisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demokratik ebeveyn tutumu ile yetişen çocuk özgüveni yüksek, yaratıcı, toplumsal birey haline gelir. Kendi kontrolünü sağlayabilir ve sağlıklı kişilik geliştirir (Yavuzer, 2016). Yaman'ın 2018 yılında yaptığı çalışmada araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Rastgele 102 çocuğun ebeveyni ve öğretmeni seçilmiştir. İstanbul'da yürütülen bu çalışma sonuçlarına göre de demokratik ebeveyn tutumu ile duygu düzenleme becerisi arasında, duygu düzenleme yetersizliği ile otoriter ebeveyn tutumu arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar, demokratik ebeveyn tutumlarının duygu düzenleme becerisinin üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündürebilir. Mathis ve Bierman'ın (2015) araştırmalarında da ebeveyn tutumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Jabeen ve Anis-ul-Haque'nin (2013) ergenler üzerinde yaptığı diğer bir araştırmada da, ebeveynin demokratik tutumu ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları bulgularımızı destekler niteliktedir. Bu çalışmalar, demokratik ebeveyn tutumlarının duygu düzenleme becerisinin üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösterebilir. Bu bulguların aksine Eke'nin (2017) çalışmasında okul öncesi dönemde demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Bu araştırmaya göre, otoriter ebeveyn tutumu ile duygu düzenlemenin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu arasında düşük düzey pozitif ilişki belirlenmiştir. Otoriter ebeveyn tutumu ile yetişen çocuklar çekingen, özsaygısı düşük ve saldırgan bireyler haline gelir (Yörükoğlu, 2015). Bu çalışma otoriter ebeveyn tutumunun çocuğun duygu düzenleme becerisini olumsuz yönde etkilediğini gösterebilir. Eisenberg ve arkadaşlarına göre (2010) otoriter ebeveyn tutumu çocukların duygu düzenleme becerilerini negatif yönde etkiler. Yaman'ın (2018) yaptığı araştırma sonucu çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ebeveynlerin çocuğu birey olarak görmemesi, çocuğun duygularını bastırması ya da yok sayması çocukların duygularını

düzenlemesini engeller (Sarıtaş-Atalar ve Altan-Altay, 2018). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaçları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 3. DDÖ ve ÇKMÖ Puanlarının Spearman Brown Korelasyon Katsayısı Sonuçları

ÇKMÖ Alt Boyutlar		Değişkenlik/ Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
	r	-,062	,082
<b>Sıcakkanlılık-utangaçlık</b>	p	,214	,101
	r	-,121*	,076
<b>Sebatkarlık</b>	p	,015	,129
	r	,040	-,070
<b>Ritmiklik</b>	p	,426	,163
	r	,137*	-,077
<b>Tepkisellik</b>	p	,006	,124

\*p<0.05

Tablo 3'e göre, DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyut puanları ile ÇKMÖ Sebatkarlık alt boyutu arasında -0.121 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -0.121$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre, çocukların duygu düzenlemedeki Değişkenlik/Olumsuzluk puanları arttıkça çocuklarda mizaç özelliklerinden biri olan sebatkarlık alt boyutundaki puanları azalmaktadır.

Çocukların DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile ÇKMÖ Tepkisellik alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = 0.137$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre, çocukların duygu düzenlemedeki Değişkenlik/Olumsuzluk durumu arttıkça çocuklarda tepkisellik mizaç alt boyutu da artmaktadır. Diğer ölçümler arasında anlamlı birer ilişki bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Duygu düzenleme becerileri ile mizaç arasında düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmada, duygu düzenlemenin değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile sebatkarlık mizaç özelliği arasında negatif, duygu düzenlemenin değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile tepkisellik mizaç özelliği arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre duygu düzenleme yetersizliği yüksek olan çocukların mizaç olarak daha tepkisel ancak daha az sebatkar olduğu sonucuna ulaşılır. Akbaba 2017 yılında yürüttüğü araştırmasında örnekleme 551 (5-6 yaş) çocuğun öğretmeni ve çocuğun annesi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, tepkisellik mizaç özelliği ile duygu düzenleme yetersizliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Aynı çalışmada sebatkarlık mizaç özelliği ile duygu düzenleme yetersizliği arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Yine Altan'ın (2006) yapmış olduğu anne sosyalizasyonu ile çocuğun mizaç özelliklerinin çocuğun duygu düzenleme becerisine olan etkisini incelediği çalışmada benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre; annelerin olumlu ebeveyn davranışları, tepkisel mizaç ve olumlu ebeveyn davranışları ile sıcakkanlı mizaç arasındaki etkileşim, duygu düzenleme becerisini etkilemektedir. Duygu düzenleme ve mizaç özellikleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocuğun duygu düzenleme becerisi çocuğun mizacına göre değişiklik gösterir. Literatür incelendiğinde duygu düzenleme ve mizaç arasında ilişki olmadığına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular ışığında çocuğun mizacının duygu düzenleme becerisini anlamlı derecede etkilediği söylenebilir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma sonucunda, demokratik ebeveyn tutumu ile duygu düzenleme becerisinde yeterli olma arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, otoriter ebeveyn tutumu ile duygu düzenleme becerisinin değişken/olumsuz olma alt boyutu arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak; duygu düzenleme becerisi değişken/olumsuz olma ile sebatkarlık mizaç özelliği arasında negatif, duygu düzenleme becerisi değişken/olumsuz olma ile tepkisellik mizaç özelliği arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme becerisinin gelişimi ebeveyn tutumlarından etkilenir. Bu sebeple ebeveyn olan ve ebeveyn adayı olan herkese sağlıklı çocuk yetiştirmeye yönelik aile eğitimleri verilmelidir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı kabul edici olmaları, gerekli ilgi ve yakınlığı göstermeleri bununla birlikte çocuklarının davranışlarına yönelik sınır koyabilmedeki yeterlilikleri sağlıklı bir ruhsal gelişim için ön koşuldur. Her çocuk duygularını farklı şekillerde ifade eder. Çocukların mizacına uygun yaklaşımlar sergilenmesi çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde oldukça önemlidir. Her ebeveyn çocuğunun duygusal ipuçlarına dikkat etmeli ve çocuklarının nasıl hissettiğini anlamalarına yardımcı olmalıdır. Çocuğun çeşitli duygu durumlarını (öfke, hayal kırıklığı, mutluluk, korku, heyecan vd.) nasıl ifade ettiğine ilişkin ipuçlarını tanımak ve anlamak duygu düzenleme becerilerin gelişmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca duygu düzenleme becerilerini öğretmenin en etkili yolu doğru ve güçlü modeller sunmaktır. Çocuk evde anne ve babasını rol model alır. Bu nedenle ebeveynler gün boyunca duygularını düzenlemenin yollarını kasıtlı olarak göstermek için zaman ayırabilir, ne yaptıklarını ve nedenlerini açıklayabilir (örneğin, '.....olduğunda çok öfkelendim bu yüzden kendimi sakinleştirmek için birkaç derin nefes aldım). Çocukların en çok vakit geçirdiği yer aile dışında okuldur. Öğretmenler ve öğretmen adayları da duygu düzenleme becerileri hakkında bilgi sahibi olmalı ve öğretmenler planlarında çocuklarda bu beceriyi geliştirici zengin deneyimler sağlayan etkinlikler düzenlemelidir. Ayrıca sınıf ortamında öğretmenin öğrencisinin mizaç özelliğine tanınması ve bu mizaca uygun davranması da çok önemlidir. Bunun için öğretmen ve öğretmen adaylarının da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde mizacın belirlenmesi ve mizaca uygun eğitimden ortamlarının düzenlenmesi ve çocukla iletişim konusunda yapabileceklerine ilişkin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen bu konuda daha donanımlı olursa, çocuğu daha kolay keşfedebilir, daha aktif hale getirir ve tüm bunları gerçekleştirirken çocuğun özsaygısı her zaman yüksek olur. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların duygusal deneyimlerini etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaları çocukların sosyal ve akademik alanlardaki becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Duygu düzenleme becerisine sahip olmanın öneminin yeterince anlaşılabilmesi ve bu becerinin nasıl daha iyi desteklenebileceğinin fark edilmesi için çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle benzer araştırmalar farklı örneklem gruplarında tekrarlanabilir. Duygu düzenleme becerilerinde kültüründe önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde kültürün etkisini belirlemek için kültürler arası karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Yaşa göre duygu düzenleme becerilerindeki değişimleri belirlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Duygu düzenleme konusunda ebeveynlerin sundukları rol modelin etkisi dikkate alındığında ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişkisel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve öğrenme güçlüğü gibi yetersizliği olan çocukların duygu düzenleme becerileri ve normal gelişim gösteren çocukların duygu düzenleme becerilerini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar da yapılabilir. Ayrıca aile birlikte yaşayan ve ailesiyle birlikte yaşamayan korunmaya muhtaç çocukların duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, G. (2017). *Beş Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlenmesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Altan, Ö. (2006). *The Effects Of Maternal Socialization and Temperament on Children's Emotion Regulation*. (Yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, M., & Yaban, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.
- Berk L. E. (2013). *Child Development*. Çocuk Gelişimi. 1<sup>th</sup>ed , Çeviren: Dönmez A, İmge Kitabevi, Ankara
- Berk L. E. (2013). *Infants and Children Prenatal Through Middle Childhood*. Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa Bebekler ve Çocuklar. N. Işıkoğlu-Erdoğan (Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (7.baskı)
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: behavior, understanding, relationships. In C. A. Brownell, C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. 19-65). New York: The Guilford Press
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). *Caregiver influences on emerging emotion regulation*. Handbook of emotion regulation, 229-248.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, 25(3), 394.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Demirkapı-Şahin, E. (2013). *Çocukluk Çağı Travmalarının Duygu Düzenleme ve Kimlik Gelişimine Etkisi ve Bunların Psikopatolojiler ile İlişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Dodge, K. A. ve Garber, J. (1991). *Domains of Emotion Regulation*. In: *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Eds: Dodge K.A., Garber J., 1th ed, Cambridge University Press, New York, p.3-11.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525.
- Eke K. (2017). Examining The Relationship Between Preschool Children's Self-Regulation Skills and Parental Attitudes. *International Congress Of Eurasian Social Sciences*. 8(28).

- Ersan, C. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Saldırganlık Düzeylerinin Duygu İfade Eeme ve Duygu Düzenleme Açısında İncelenmesi*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Essau, C.A., LeBlanc, S.S., Ollendick, T.H. (Eds.), (2017). *Emotion Regulation and Psychopathology in Children and Adolescents*. 1<sup>th</sup> ed, Oxford University Press, United Kingdom
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26
- Fraenkel JR, Wallen NE, Hyun HH. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Firoozi, M., Besharat, M. A., & Boogar, E. R. (2013). Emotional regulation and adjustment to childhood cancer: role of the biological, psychological and social regulators on pediatric oncology adjustment. *Iranian journal of cancer prevention*, 6(2), 65.
- Firoozi, M., Besharat, M. A., & Tehrani, S. P. (2011). Cognitive Emotion Regulation in Children with Acute Lymphoblastic Leukemia. *Iranian Journal of cancer prevention*, 4(4), 183.
- Goldstein, S. (2015). *Gender Differences in Children's Emotion Regulation from Preschool to School Age* (Doctoral dissertation).
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: *an integrative review*. *Review of general psychology*, 2(3), 271
- Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Jabeen, F., ve Anis-ul-Haque, M. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85-105.
- Karabulut-Demir E. ve Şendil G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, Haziran 2008, 11 (21), 15-25.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kelly, K., Slade, A., & Grienenberger, J. F. (2005). Maternal reflective functioning, mother–infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & human development*, 7(3), 299-311.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- LaFreniere, P. (2013). Children's play as a context for managing physiological arousal and learning emotion regulation. *Psihologijske teme*, 22(2), 183-204.
- Mathis, E. T., ve Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families. *Social Development*, 24(3), 601-620.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9(5), 242-249.
- Prior, M. R., Sanson, A. V., & Oberklaid, F. (1989). The Australian temperament project.
- Rieder, C., & Cicchetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental psychology*, 25(3), 382.
- Rothbart, M. K. (2004). *Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology*. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 492-505.



- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). *Temperament*. In Damon W., Lerner R., Eisenberg N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3 (6th ed., pp. 99-166)*. NY: Wiley
- Rothbart, M. K., Ziaie, H. and O'boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New directions for child and adolescent development, (55)*, 7-23.
- San-Bayhan P. ve Artan İ. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Santrock J W. (2015). *Life Span Development*. Yaşam Boyu Gelişim. 13thed, Çeviren: Galip Yüksel. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıtaş Atalar, D. ve Altan-Atalay, A. (2018). *Ergenlik döneminde duygu düzenleme ve ruh sağlığı: ana-babanın ve mizacın rolü* (Ed.: T. Bildik) Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar. Ankara: Türkiye Klinikleri, 84-9.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(4)*, 1435-1452.
- Shahba, S., Alvani, S., Zahedi, S., & Memarzadeh, G. (2014). An investigation on the effect of cognitive emotion regulation strategies on job satisfaction. *Management Science Letters, 4(6)*, 1315-1324.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology, 33(6)*, 906.
- Sille, A. (2016). *Annenin Duygusal Sosyalleşmesini ile 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Southam-Gerow, M A. (2014). *Emotion regulation in children and adolescents*. Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme. 1<sup>th</sup>ed, Çeviren : Şahin M ve Artıran M. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stifter, C. A., Dollar, J. M., & Cipriano, E. A. (2011). Temperament and emotion regulation: the role of autonomic nervous system reactivity. *Developmental psychobiology, 53(3)*, 266-279.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. N. Fox (Der.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2-3, seri no. 240)*, 25-52.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8(1)*, 163-182.
- Uğur Ulusoy, R. Gözün Kahraman, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Hazırlanan Aile Katılımlı Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 17 (4)*.
- Yagmurlu, B.ve Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology, 61(2)*, 77-88
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 19(3)*, 275-296.
- Yaman B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer H. (2016). *Ana-baba ve çocuk*. 26.Baskı. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu A. (2015). *Çocuk ruh Sağlığı*. 36. Basım. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım



## Anne Kaygı Düzeyinin Ergen Kaygı Düzeyi Üzerindeki Etkisinde Ergenin Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Etkisi<sup>1</sup>

### The Mediator Effect of Mindfulness Level Adolescent on The Effect of Maternal Anxiety Level on The Adolescent Anxiety Level

Hayat Boğday<sup>1</sup>, Z. Deniz Aktan<sup>2</sup>, Eda Yardımcı<sup>3\*</sup>

<sup>1</sup>Klinik Psikolog, hayatbogday@gmail.com, 0000 0003 2002 5355

<sup>2</sup>Dr. Klinik Psikolog, Işık Üniversitesi, deniz.aktan@isikun.edu.tr, 0000 0003 1757 2024

<sup>3</sup>Klinik Psikolog, Işık Üniversitesi, edayardimci@gmail.com, 0000 0002 0645 9563 \* Sorumlu Yazar

Geliş tarihi/Received:11.02.2021

Kabul tarihi/Accepted:24.06.2021

Yayın tarihi/Published:30.06.2021

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, anne kaygı düzeyi ile ergen kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin, aracı değişkenimiz olan ergen bilinçli farkındalık düzeyinden ne derece etkilendiğini analiz etmektir. 276 anne ve ergen katılımcının bulunduğu bu çalışmanın örneklemini, İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan 14-17 yaş aralığındaki ergenler ve anneleri oluşturmaktadır. Katılımcıların kaygı düzeylerini değerlendirmek adına Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri, ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini değerlendirmek adına Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) ve ergenlere uygulanan bu ölçeklerin aileye dair sosyodemografik değişkenlerden etkilenme durumunu değerlendirmek adına ise sosyodemografik bilgi formu kullanılmıştır. Anne kaygı düzeyi (durumluk ve süreklilik), ergen kaygı düzeyi (durumluk ve süreklilik) ve ergen bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki korelatif ilişkilerin anlamlı olmasından dolayı aracı etki analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anne durumluk kaygı düzeyinin ergen kaygı düzeyi (durumluk ve süreklilik) üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmakla birlikte söz konusu ilişkide bilinçli farkındalığın kısmi aracı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Son olarak, anne süreklilik kaygı düzeyinin ergen kaygı düzeyi (durumluk ve süreklilik) üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmakla birlikte söz konusu ilişkide bilinçli farkındalığın tam aracı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında anne kaygı düzeyi ve ergen kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı etkisinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Durumluk kaygı, süreklilik kaygı, bilinçli farkındalık, ergen, anne

#### ABSTRACT

This study aims to analyze the mediator effect of mindfulness levels of adolescent on the relationship between maternal and child anxiety symptoms. The present study consists of participants with 276 adolescents aged between 14-17 years old and their mothers who live in İstanbul. The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) and the Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS), were used to evaluate the anxiety levels of the participants and the mindfulness levels of the adolescents respectively. At the same time, the sociodemographic information form was used to find out how these scales applied to the adolescents who are affected by the socio-demographic variables regarding the family. Mediator effect analysis was performed as it was found out according to the research findings that the correlation between maternal anxiety level (state and trait), adolescent anxiety level (state and trait) and adolescent mindfulness level are statistically significant. As a result of the analysis, the effect of maternal state anxiety level on adolescent anxiety level (state and trait) was significant. But it was found that the mediating effect of mindfulness in this relationship was partially significant. In conclusion, the effect of maternal trait anxiety level on adolescent anxiety level (state and trait) was significant and mindfulness was found to have a full mediating effect in this relationship. The results obtained from the study showed that mindfulness has mediating effect on the relationship between maternal anxiety level and adolescent anxiety level.

**Keywords:** State anxiety, trait anxiety, mindfulness, adolescent, mother

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı'nda savunduğu "Anne kaygı düzeyinin ergen kaygı düzeyi üzerindeki etkisinde ergenin bilinçli farkındalık düzeyinin aracı etkisi" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## GİRİŞ

İnsan doğası gereği sosyal yaşamın bir parçasıdır ve ilişkiler içinde büyüyüp, gelişir. Bu ilişkiler içinde anneyle olan ilişki, insan hayatında çok önemli bir yer kaplamaktadır. Çocuğun doğumundan sonra yaşadığı ilk ilişkinin anne ile olduğu düşünüldüğünde, annenin ergenlik dönemindeki biyopsikososyal gelişimdeki rolü daha anlaşılır hale gelmektedir. Nitekim çocuk, bağımsız bir birey haline gelene kadar anne babasıyla olan ilişkileri psikolojik gelişiminde önemli yansımalara sahiptir. Bu nedenle, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal açıdan değişim geçirdiği ergenlik döneminde ailesiyle kurduğu ilişkinin niteliği sağlıklı bir benlik oluşturmada üzerinde etkilidir ve bireyin gelecekteki hayatını şekillendiren etkiler yaratabilmektedir (Kırık, 2014).

Anne ile olan ilişki içinde büyür ve gelişirken güzel zamanların yanında zorluklar da yaşanır ve bu zorluklarla baş ederken çoğu zaman kaygı bireye eşlik eder. Kaygı genellikle hoş gitmeyen veya acı verici bir his uyandırır da kişinin varoluşu için gerekli, yaşamsal bir güçtür (Ulutaş ve Demiriz, 2003). Rahatsız edici bir his uyandıran kaygı, aslında çocuğun normal gelişiminin bir parçasıdır. Çocuk, gelişimiyle beraber anneden ayrılma kaygısı, başarı kaygısı, sosyalleşme kaygısı gibi birçok konuda kaygı hissetmektedir (Ulutaş ve Alisinanoğlu, 2003). Yaşanan bu kaygılar ergenlik döneminde de devam etmektedir. Ergenlik dönemi gelişimsel olarak sıklıkla duygusal dalgalanmaların, çökkün duygu durumların yaşanmasına yol açar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kaygı, ergenlik döneminde en sık karşılaşılan duygulardan biridir (Tahiroğlu, Avcı, Çekin, 2008). Fakat kaygı, günlük yaşamda karşılaşılan farklı durumlar dışında da sık sık yaşanıyorsa patolojik olarak değerlendirilebilir (Messer, Beidel, 1994).

Bir duygu olarak kaygı bulaşıcı özelliğe sahip olduğu için, ergenin çevresinde kaygılı insanların yer alması (anne gibi) bu durumun çocuk tarafından algılanıp özdeşim kurmasıyla gelişebilmektedir. Kaygı yaşayan birey aile üyelerinden biri olmasa bile o bireyle çok vakit geçirdiğimizde kaygı düzeyimiz bu durumdan etkilenebilirken, kaygılı bir annenin çocuğunun da kaygı yaşamaya beklediğimiz bir durum olmaktadır (Çifter, 1985; Geçtan, 1995). Yani çocukların kaygı düzeyi çocuğun gelişim sürecinde çevresinde bulunduğu koşullara ve ailesiyle, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla olan ilişkilerine göre şekillenir (Hudson, Dodd, Bovopoulos, 2011).

Günümüzde yapılan araştırmalarda da anksiyöz yapıya sahip annedeki anksiyete düzeyi ile çocuktaki anksiyete düzeyinin benzerlik gösterdiği, kaygının çocuğa bir şekilde bulaştığı ve çocuğun çevresindeki bireyleri örnek aldığı belirtilmektedir (Tükel, 2000). Bu sebeple, anne ve çocuklarının kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye etki eden etmenlerin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda Batı’da, Doğu psikolojisine merakın artması ile Budizm temelli uygulamaların klinik ortamda etkililiğinin araştırılmasına dair çalışmaların da arttığı görülmektedir (Didonna, 2009). Temelini Doğu meditasyon geleneğinden alan bilinçli farkındalık, Budizm temelli psikolojinin kalbi olarak anılır ve özünü oluşturur. Bireyin yargılama yapmadan dikkatini sadece şu ana odaklaması ve kabullenmesi, mevcut duygularına, düşüncelerine, algılarına yönelmesi ve deneyimlerinin farkına varması olarak tanımlanan “Bilinçli Farkındalık” ve buna dair uygulamaların insanın yaşamına pek çok olumlu etkisi olduğu bilinmektedir (Kabat-Zinn, Lipworth, Burney, 1985). Günlük hayatlarında bir problemle karşılaşan ve kaygı duyan ergenlerin bu duygularla baş etme yolları değişkenlik göstermektedir. Fakat bu yolları denerken önemli olan etkenlerden biri de kişilerin farkındalık düzeyidir. Örneğin; duygusal çalkantıların yoğun yaşandığı ergenlik döneminde kişi, çeşitli olaylar karşısında veya benlik sorunları

karşısında endişe, öfke duyabilir. Bireyin, o duygu karşısında “Neden böyle hissediyorum? Yetersizim/ güçsüzüm” duygu ve düşünceleri yerine duruma kendisini yargılamadan, duygusunu kabullenerek yaklaşması bu duygu ve düşünceleri çok daha yönetilebilir kılmaktadır. Kişinin duygusunu kabullenmediği, kendi duygusuna yönelik olumsuz yargılarda bulunduğu durumlarda ıstırabın arttığı gözlenmektedir. Bilinçli farkındalık böyle bir durumda kişiye farklı bir yol sunmaktadır (Arslan, 2018).

Literatüre bakıldığında, bilinçli farkındalık kavramıyla ilgili çalışmaların çok uzun zamandır var olmaması sebebiyle bu kavramla ilgili az sayıda bilimsel makalenin bulunduğu görülmektedir. Bu yüzden bilinçli farkındalık kavramının özellikle 14-17 yaş aralığındaki ergenlerde araştırılması literatüre sağladığı katkı açısından önem arz etmektedir. Türkçe literatüre bakıldığında, çocuğun kaygısının annenin kaygısıyla ilişkilendirildiği çalışmalar, (Geçtan, 1995; Çifter, 1985; Yavuzer, 1994; Ulutaş ve Alisinanoğlu, 2003) bilinçli farkındalık düzeyinin kaygı düzeyini azalttığına dair çalışmalar (Ülev, 2014; Kocaefe, 2013), yabancı literatürde ise bilinçli farkındalık temelli uygulamaların kaygıyı azalttığına dair çalışmalar (Mercer, Finucane, Stewart, 2006; Kabat-Zinn ve ark., 1985; Semple, Lee, Rosa, 2009; Roemer Lee, Salters-Pedneault, Erisman, Orsillo, Mennin, 2009; Shapiro, Schwartz, Bonner, 1998; Vollestad, Nielsen, Nielsen, 2012) bulunmaktadır. Fakat 14-17 yaş aralığındaki ergenleri kapsayan, ergenler ve annelerinin kaygı düzeyi arasındaki ilişkide ergenin bilinçli farkındalık düzeyinin aracı etkisini inceleyen araştırmalar sınırlıdır.

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada ergenin anneden görerek öğrendiği/geliştirdiği kaygı düzeyinin, aracı değişkenimiz olan ergenin bilinçli farkındalık düzeyinden ne derece etkilendiğini araştırmak amaçlanmıştır. Buradan hareketle annenin kaygı düzeyi ile ergenin kaygı düzeyi arasındaki ilişkide ergenlik dönemindeki bilinçli farkındalık düzeyinin anlamlı bir aracı etkiye sahip olması beklenmektedir. Böylelikle anneler ve ergenlerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide, ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin nasıl bir rol oynadığı anlaşılabilir. Elde edilen bulguların, günümüzde pek çok insanı büyük oranda etkileyen “kaygı” ve sebep olduğu fiziksel/psikolojik rahatsızlıklara yönelik tedavilerde bilinçli farkındalığın artırılmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışmanın araştırma deseni ilişkisel modelde kesitsel tarama yöntemidir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul’un Avrupa Yakasında bulunan üç devlet Anadolu lisesi ve iki özel Anadolu lisesi olmak üzere toplam 5 lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 276 anne ve ergen katılımcının bulunduğu çalışma örneklemini 14-17 yaş aralığındaki ergenler ve annelerinden oluşturmaktadır. Terapi görmek ve psikiyatrik bir ilaç kullanmak araştırmanın dışlama kriterleridir. Örneklem olarak ise seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### Sosyodemografik Bilgi Formu

Sosyodemografik verileri içeren bu form, araştırmayı yürüten kişi tarafından oluşturulmuş olup, katılımcılardan alınan demografik bilgilerin araştırmanın olası bulguları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla uygulanmıştır. Ergen katılımcılara uygulanan bu form içinde sırasıyla; ergenin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, okulu, anne ve babalarının sağ olup olmadığı, ailelerin öğrenim ve toplam gelir düzeyleri, anne-babanın birliktelik durumu, ayrı ise kiminle yaşadığı, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, okul başarısı, anne ile günde ortalama geçirdiği vakit, annenin kaygı düzeyi, ergenin kendi kaygı düzeyi, günlük yaşamda dikkati “şu anki” deneyimlere odaklama sıklığı, daha önce psikolojik desteğe ihtiyaç duymuş olma durumu, ergendeki psikiyatrik ilaç kullanımı ve tedavi/ terapi süreçleri sorgulanmıştır.

### Spielger’in Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri

Ölçek, Spielger ve arkadaşları tarafından kişilerin sürekli ve durumluk kaygı seviyelerinin ölçülmesi amacıyla 1964 yılında geliştirilmiştir (Spielger, Gorsuch, Lushene, 1964). Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 14 yaş ve üstündeki gençler ve yetişkinler için kullanılmaktadır. Ölçek, toplamda 40 madde olmak üzere, kısa cümlelerden oluşan ve bireyin kendini değerlendirdiği bir yapıdadır. “Durumluk Kaygı Ölçeği” 20 maddelik bir ölçek olmak üzere bireyin sadece o anda hissettikleri hakkında bilgi verirken, yine 20 maddeden oluşan “Sürekli Kaygı Formu” bireyin son yedi gün içinde hissettiklerini değerlendirmektedir. Sürekli kaygı formu 1–4 arası derecelendirilen likert türünde bir envanterdir. Durumluk Kaygı ölçeğinin cevaplanmasında; maddelerin belirttiği durumların şiddet derecesine göre “hiç”, “biraz”, “çok” ve tamamıyla” seçeneklerinden birinin tercih edilmesi. Sürekli Kaygı ölçeğinin yanıtlanmasında ise maddelerde ifade edilen durumların sıklık derecesine göre “hemen hiçbir zaman”, “bazen”, “çok zaman” ve “hemen her zaman” seçeneklerinden birinin tercih edilmesi istenir (Öner ve Le Compte, 1983).

Ölçekler, (1) doğrudan ya da düz (direct) ve (2) tersine dönmüş (reverse) olmak üzere iki şekilde ifade içerir. Negatif duygular doğrudan ifadelerde yer alırken; pozitif duygular ise tersine dönmüş ifadeler içinde yer alır. Durumluk kaygı ölçeğinde on tane tersine dönmüş madde bulunur ve bunlar 1., 2., 5., 8., 10., 11., 15., 16., 19. ve 20. maddelerdir. Sürekli kaygı envanterinde ise yedi tane tersine kodlanmış madde bulunur ve bunlar 21., 26., 27., 30., 33., 36. ve 39. maddelerdir. Normal ve hasta örnekleriyle yapılmış olan güvenilirlik çalışması sonucunda Alpha güvenilirliğinin .83 ile .87 arasında, test-tekrar test güvenilirliğinin .71 ile .86 arasında ve madde güvenilirliğinin .34 ile .72 arasında değiştiği saptanmıştır (Öner ve Le Compte, 1983; Aydemir ve Köroğlu, 2000; Özusta, 1995). Araştırma örneklemini ile yapılan güvenilirlik analizinde annelere uygulanan durumluk kaygı alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .60 olarak bulunurken, annelere uygulanan sürekli kaygı alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .80 olarak bulunmuştur. Ergenlere uygulanan durumluk kaygı alt boyutuna yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri .59 olarak bulunurken, ergenlere uygulanan sürekli kaygı alt boyutuna yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri .60 olarak bulunmuştur.

### Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), bireylerin bilinçli farkındalık düzeyini değerlendirmek amacıyla 2003 yılında Brown ve Ryan tarafından geliştirilmiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), 15 maddeden oluşan günlük yaşamda o anda yaşananların farkında olma ve bu anlara



odaklanma yönündeki genel yaklaşımı değerlendiren bir envanterdir. Tek faktörlü bir yapıyı içeren bu ölçek aynı zamanda tek bir toplam puan verir. Ölçekten elde edilen puanlar yükseldikçe bilinçli farkındalık düzeyi de yükselmektedir. BİFÖ 1-6 arasında derecelenen (hemen hemen her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, oldukça seyrek, hemen hemen hiçbir zaman) likert türünde bir envanterdir. Bögels tarafından 2011 yılında, 11-17 yaş aralığında bulunan ergenlere uygulayabilmek amacıyla geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucu, ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı, .86 bulunmuştur. BİFÖ’de yer alan maddelerin toplam korelasyonları .34 ile .65 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin maddelerden her biri için madde faktör yüklerinin kolaylıkla .30 kritik değerini geçtiği bulunmuştur (Bögels, 2011). Ölçek, Türkçeye 2019 yılında Yavuz tarafından uyarlanmış ve 14-17 yaş aralığındaki öğrenciler üzerinde, ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. BİFÖ’nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .60 olarak bulunmuştur (Yavuz ve ark., 2009). Araştırma örneklemini ile yapılan güvenirlik analizinde elde edilen sonuçta ise Cronbach Alpha değeri .81 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

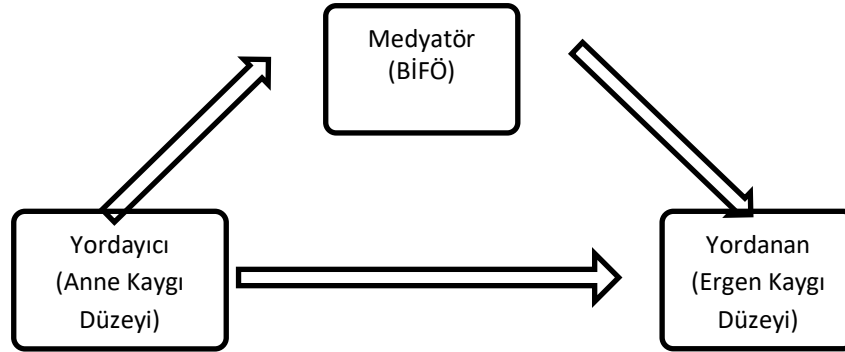
Çalışma FMV Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı Etik Kurul Komisyonundan onay alınarak 02.09.2019 tarihinde başlatılmış 2020 Nisan ayında sonlandırılmıştır. Araştırmanın veri toplama adımı, gereken izinlerin ve benzer sosyoekonomik şartların oluşturulması adına, çalışmanın İstanbul ili Kâğıthane ve Beşiktaş ilçelerine bağlı devlet ve özel okullarda uygulanması uygun bulunmuştur. Araştırmayı uygulamaya başlamadan önce Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. İlk olarak annelere öğrenciler aracılığıyla çalışmanın adı, içeriği, hangi amaçla yapıldığına dair açıklayıcı bilgilendirilmiş onam formu ve “Durumluk Sürekli Kaygı” ölçeği gönderilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunu onaylayan anneler aynı zamanda Durumluk Sürekli Kaygı ölçeğini uygulamıştır. Daha sonra ebeveynleri onay veren lise öğrencilerine de ölçeği doldurmadan önce, “Bilgilendirilmiş Onam Formu” verilmiştir. Bu formlar ile katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı onaylayan öğrencilere de, okul idaresinin belirttiği gün ve saatlerde Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin olduğu bir ölçek grubu verilmiştir. Öğrencilere uygulanan ölçek grubu çalışmayı yürüten kişi tarafından sınıf içinde ve ders işlendiği zamanlarda uygulanarak elden toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ardından 276 ergen ve 276 anne olmak üzere 552 katılımcıya ulaşılmış ve elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla istatistiksel analiz sürecine başlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi “SPSS. 16 İstatistiksel Veri Analiz Programı” ile yapılmıştır. Medyator etki analizi için Baron ve Kenny’nin (1986) modeli kullanılmıştır. Medyator etki analizinin 4 koşulu bulunmaktadır ve koşullarına göre analiz yapılabilmesi için, ilk analiz adımımız “Pearson Korelasyon Analizi” ile anne kaygı düzeyi (anne durumluk kaygı, anne sürekli kaygı), ergen kaygı düzeyi (ergen durumluk kaygı, ergen sürekli kaygı) ve ergenlere uygulanan BİFÖ değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Daha sonra Baron ve Kenny’nin (1986) ilk üç koşulunu sağlayan değişkenler arasında Basit Regresyon Analizi ve son koşul için de Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucu hesaplanan farklı beta değerlerinin anlamlılığı incelenmiştir. Elde edilen anlamlı sonuçlar Sobel testi ile sınanmış ve aktarılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu aşamasında, ergenlerin annelerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi ile ergenlerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi ve ergenlik dönemindeki bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Şekil 1’de de görüldüğü üzere, BİFÖ’nün anne kaygı düzeyi ile ergen kaygı düzeyi arasındaki ilişkide medyatör görevinde olup olmadığının incelendiği bu analizin yordayıcı değişkeni anne kaygı düzeyi, yordanan değişkeni ergen kaygı düzeyi ve mediatör (aracı) değişkeni ise bilinçli farkındalık düzeyi olarak belirlenmiştir.



Şekil 1. Anne Kaygı Düzeyi ile Ergen Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkide BİFÖ'nün Medyatör Etkisi

Medyatör etki analizinin yapılabilmesi için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkinin kontrolü gerekmektedir ve bu doğrultuda da “Pearson Korelasyon Testi” yapılmış, elde edilen veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ergen Kaygı Düzeyleri, Anne Kaygı Düzeyleri ve Ergenlerin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar

ÖLÇEK	ADK (n=276)	EDK (n=276)	BİFÖ (n=276)	ASK (n=276)	ESKn (n=276)
ADK	1				
EDK	,360**	1			
BİFÖ	-,263**	-,487**	1		
ASK	,292**	,127*	-,119*	1	
ESK	,347**	,698**	-,422**	,153*	1

Not: ADK anne durumluk kaygı ölçeğini, EDK ergen durumluk kaygı ölçeğini, BİFÖ bilinçli farkındalık ölçeğini, ASK anne sürekli kaygı ölçeğini, ESK ergen sürekli kaygı ölçeğini temsil etmektedir. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Araştırmaya ait tüm değişkenler arasında korelasyon sonuçları anlamlı olduğu için toplamda 4 ayrı medyatör modeline bakılmıştır.



Tablo 2. Anne Durumluk Kaygı Düzeyi ile Ergen Durumluk Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkide Ergen Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Rolüne İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

MODEL	1	Y	R	R <sup>2</sup>	B	SH	$\beta$	F	t	p		
1	X	→	Y	X	,360	,129	,373	,058	,360	40,6	6,378	,001
2	X	→	M	X	,263	,069	-,309	,069	-,263	20,3	-4,516	,001
3	M	→	Y	M	,487	,237	-,430	,047	,487	85,3	-9,237	,001
4			X		,543	,295	,258	,055	,248	64,1	4,717	,001
	XM	→	Y	M	,543	,295	-,372	-,046	-,422	64,1	-8,009	,001

Not: X ile ifade edilen değişken anne durumluk kaygı düzeyi, y ile ifade edilen değişken ergen durumluk kaygı düzeyi ve M ile ifade edilen ise ergen bilinçli farkındalık düzeyidir.

Tablo 2’de yapılan regresyon analizleri incelendiğinde, Baron ve Kenny’nin (1986) ilk adımında, annelerin durumluk kaygı düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, diğer bir deyişle ergen durumluk kaygı düzeyi yordanan değişkenindeki varyansın yaklaşık %13’ünün anne durumluk kaygı düzeyi ile açıklandığı görülmektedir ( $R^2=,129$ ,  $\beta=,360$ ,  $p<.001$ ). Bir sonraki adımda ise, anne durumluk kaygı düzeyinin aracı değişken olan ergen bilinçli farkındalık düzeyi üzerindeki etkisine odaklanılmış ve bu doğrultuda regresyon analizi yeniden kurgulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ergen bilinçli farkındalık düzeyindeki varyansın yaklaşık %7’sinin anne durumluk kaygı düzeyi tarafından açıklandığı ve söz konusu ilişkide anne durumluk kaygı düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür ( $R^2=,069$ ,  $\beta=-,263$   $p<.001$ ). Üçüncü adımda, ergen bilinçli farkındalık düzeyinin ergenlerin durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisine odaklanılmış ve bilinçli farkındalık düzeyinin ergenlerdeki durumluk kaygı düzeyindeki varyansın %24’ünü açıkladığı ve söz konusu ilişkide bilinçli farkındalık düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur ( $R^2=,237$ ,  $\beta=,487$   $p<.001$ ).

Baron ve Kenny’nin kriterlerine göre yapılan son adımda ise, aracı değişken ve yordayıcı değişken bir arada analize katılarak ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki yordayıcı etkileri analiz edilmiştir. Söz konusu ilişkide tam medyatör etkiden bahsedebilmek için, daha önce anne durumluk kaygı düzeyinin anlamlı olan etkisinin kaybolması beklenmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık düzeyi ve anne durumluk kaygı düzeyi bir arada analize katıldığında, anne durumluk kaygı düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin kaybolmadığını anlamlılığını sürdürdüğünü fakat söz konusu ilişkideki  $\beta$  kat sayıları incelendiğinde, anne durumluk kaygı düzeyinin tek başına yordayıcı etkisinin anlamlılığını sürdürdüğünü fakat  $\beta$  kat sayısı ,360 iken ergen bilinçli farkındalık düzeyi analize katıldığında  $\beta$  kat sayısının ,248’ e düştüğü gözlemlenmiştir. Bu da akıllara tam bir medyatör etkiden var olmasa da değişkenler arasında kısmi medyatör etki olabileceği olasılığını getirmektedir. Söz konusu aracı etkinin anlamlılığını test etmek amaçlı Sobel Z testi uygulanmıştır ( $Z= 3.91$ ,

$p<.05$ ). Elde edilen sonuçlar, yordayıcı değişkenin regresyon katsayısındaki azalmasının anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir, bu durum bilinçli farkındalığın kısmi aracı etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, anne durumluk kaygı düzeyinin, ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin bir kısmı bilinçli farkındalık düzeyi ile açıklanabilmektedir.

Tablo 3. Anne Durumluk Kaygı Düzeyi İle Ergen Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkide Ergen Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Rolüne İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

MODEL	2	Y	R	R <sup>2</sup>	B	sh	$\beta$	F	t	p	
				hSH	R						
				2RRR2	Sshsh						
1											
X	→	Y	X	,347	,120	,356	,058	,347	37,8	6,122	,001
2											
X	→	M	X	,263	,069	-,309	,069	-,263	20,3	-4,516	,001
3											
M	→	Y	M	,422	,178	-,368	,048	-,422	59,3	-7,701	,001
3-4											
			X	,488	,238	,260	,056	,253	42,0	4,627	,001
XM	→	Y	M	,488	,238	-,310	,048	-,355	42,0	-6,483	,001

Not: X ile ifade edilen değişken anne durumluk kaygı düzeyi, y ile ifade edilen değişken ergen sürekli kaygı düzeyi ve M ile ifade edilen ise ergen bilinçli farkındalık düzeyidir.

Tablo 3'e bakıldığında, çalışmanın birinci adımında annelerin durumluk kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle ergen sürekli kaygı düzeyi yordanan değişkenindeki varyansın yaklaşık %12'sinin anne durumluk kaygı düzeyi ile açıklandığı görülmektedir ( $R^2=,120$ ,  $\beta=.347$ ,  $p<.001$ ). İkinci adımda ise, anne durumluk kaygı düzeyinin aracı değişken olan ergen bilinçli farkındalık düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonucunun anlamlı olduğu, ergen bilinçli farkındalık düzeyi aracı değişkenindeki varyansın yaklaşık %7'sinin anne durumluk kaygı düzeyi tarafından açıklandığı bulunmuştur ( $R^2=,069$ ,  $\beta=.263$ ,  $p<.001$ ). Üçüncü adımında, ergen bilinçli farkındalık düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyini yordamasına ilişkin analiz sonucunun anlamlı olduğu, ergen sürekli kaygı düzeyi yordanan değişkenindeki varyansın yaklaşık %18'inin, ergen bilinçli farkındalık düzeyi tarafından açıklandığı görülmektedir ( $R^2=,178$ ,  $\beta=-.422$ ,  $p<.001$ ). Dördüncü ve son adımda ise, anne durumluk kaygı düzeyi ve ergen bilinçli farkındalık düzeyi bir arada analize katılarak ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki yordayıcı etkileri analiz edilmiştir. Söz konusu ilişkide tam medyatör etkiden bahsedebilmek için, daha önce annenin durumluk kaygı düzeyinin anlamlı olan etkisinin kaybolması beklenmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık düzeyi ve anne durumluk kaygı düzeyi bir arada analize katıldığında, anne durumluk kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin kaybolmadığını anlamlılığını sürdürdüğünü fakat söz konusu ilişkideki  $\beta$  kat sayıları incelendiğinde, anne durumluk kaygı düzeyinin tek başına yordayıcı

olduğundaki  $\beta$  kat sayısı ,347 iken, ergen bilinçli farkındalık düzeyi ile analize katıldığında  $\beta$  kat sayısı ,253' e düşmüştür. Bu da akıllara tam bir medyatör etkiden bahsedilmese de kısmi bir medyatör etki olasılığını getirmektedir. Bu medyatör etkinin anlamlılığını test etmek amaçlı da Sobel Z testi uygulanmıştır ( $Z=3.68$ ,  $p<.05$ ). Elde edilen sonuçlar, yordayıcı değişkenin regresyon katsayısındaki azalmasının anlamlı bir azalma olduğunu göstermiş olup, bilinçli farkındalığın kısmi aracı etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle anne durumluk kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin bir kısmı bilinçli farkındalık düzeyi ile gerçekleşmektedir.

Tablo 4: Anne Sürekli Kaygı Düzeyi İle Ergen Durumluk Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Rolüne İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

MODEL	3	Y	R	R <sup>2</sup>	B hSH	sh	$\beta$	F	t	p	
1	X	→ Y	X	,127	,016	,220	,104	,127	4,48	2,118	,001
2	X	→ M	X	,119	,014	-,234	,118	-,119	20,3	-1,987	,048
3	M	→ Y	M	,487	,237	-,430	047	-,487	85,3	-9,237	,001
3-4			X	,492	,242	,121	,092	,070	42,0	1,316	,189
	XM	→ Y	M	,492	,242	-,422	,047	-,479	42,0	-9,027	,001

Not: X ile ifade edilen değişken anne sürekli kaygı düzeyi, y ile ifade edilen değişken ergen durumluk kaygı düzeyi ve M ile ifade edilen değişken ise ergen bilinçli farkındalık düzeyidir.

Tablo 4'e baktığımızda, Baron ve Kenny (1986) kriterlerine göre geliştirilen 3. model için yapılan regresyon analizlerinin birinci adımında, annenin sürekli kaygı düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle ergen durumluk kaygı düzeyi yordanan değişkenindeki varyansın yaklaşık %2'sinin anne sürekli kaygı düzeyi ile açıklandığı görülmektedir ( $R^2=,016$ ,  $\beta=.127$ ,  $p<.001$ ). Bir sonraki adımda ise, anne sürekli kaygı düzeyi, aracı değişken olan ergen bilinçli farkındalık düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonucunun anlamlı olduğu, ergen bilinçli farkındalık düzeyi aracı değişkenindeki varyansın yaklaşık %2'sinin anne sürekli kaygı düzeyi tarafından açıklandığı bulunmuştur ( $R^2=,014$ ,  $\beta=-.119$ ,  $p<.001$ ). Üçüncü adımında, ergen bilinçli farkındalık düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyini yordamasına ilişkin analiz sonucunun anlamlı olduğu, ergen durumluk kaygı düzeyi yordanan değişkenindeki varyansın yaklaşık %24'ünün, ergen bilinçli farkındalık düzeyi tarafından açıklandığı görülmektedir ( $R^2=,237$ ,  $\beta=-.487$ ,  $p<.001$ ).

Baron ve Kenny'nin kriterlerine göre yapılan son adımda ise, aracı değişken ve yordayıcı değişkenin bir arada analize katılarak ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki yordayıcı etkileri analiz edilmiştir. Söz konusu ilişkide tam medyatör etkiden bahsedebilmek için, daha önce annenin sürekli kaygı düzeyinin anlamlı olan etkisinin kaybolması beklenmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık düzeyi ve anne sürekli kaygı düzeyi bir

arada analize katıldığında, anne sürekli kaygı düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerinde daha önce anlamlı olan etkisinin anlamlılığını yitirdiği görülmektedir ( $p>.05$ ). Söz konusu ilişkideki  $\beta$  kat sayıları incelendiğinde anne sürekli kaygı düzeyinin tek başına yordayıcı olduğundaki  $\beta$  kat sayısı ,127 iken ergen bilinçli farkındalık düzeyi ile analize katıldığında  $\beta$  kat sayısının ,070' e düştüğü gözlenmiştir. Söz konusu değişkenler arası anlamlılığın kaybolması bize tam bir medyatör etkinin olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle anne sürekli kaygı düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin gerçekleşmesinde bilinçli farkındalık düzeyi anlamlı ve tam bir aracı rol üstlenmektedir.

Tablo 5. Anne Sürekli Kaygı Düzeyi İle Ergen Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkide Ergen Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Rolüne İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

MODEL	4	Y	R	R <sup>2</sup>	B	sh	$\beta$	F	t	p	
<i>hSH Sshsh R RRR2</i>											
1	X	→ Y	X	,153	,024	,263	,102	,153	6,60	2,569	,011
2	X	→ M	X	,119	,014	-,234	,118	-,119	20,3	-1,987	,048
3	M	→ Y	M	,422	,178	-,368	048	-,422	59,3	-7,701	,001
3-4			X	,434	,189	,179	,094	,105	55,5	1,905	,058
	XM	→ Y	M	,434	,189	-,357	,048	-,409	55,5	-9,027	,001

Not: X ile ifade edilen değişken anne sürekli kaygı düzeyi, y ile ifade edilen değişken ergen sürekli kaygı düzeyi ve M ile ifade edilen ise ergen bilinçli farkındalık düzeyidir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, yapılan regresyon analizleri incelendiğinde, Baron ve Kenny'nin (1986) ilk adımında, annelerin sürekli kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, başka bir deyişle ergen sürekli kaygı düzeyi yordanan değişkendeki varyansın yaklaşık %3'ünün anne sürekli kaygı düzeyi ile açıklandığı görülmektedir ( $R^2=,024$ ,  $\beta=.153$ ,  $p<.001$ ). Bir sonraki adımda ise, anne sürekli kaygı düzeyinin aracı değişken olan ergen bilinçli farkındalık düzeyi üzerindeki etkisine odaklanılmış ve bu doğrultuda regresyon analizi yeniden kurgulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ergen bilinçli farkındalık düzeyindeki varyansın yaklaşık %2'sinin anne durumluk kaygı düzeyi tarafından açıklandığı ve söz konusu ilişkide anne durumluk kaygı düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür ( $R^2=,014$ ,  $\beta= -.119$ ,  $p<.001$ ). Üçüncü adımda ise ergen bilinçli farkındalık düzeyinin ergenlerin sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisine odaklanılmış ve bilinçli farkındalık düzeyinin ergenlerdeki sürekli kaygı düzeyi üzerindeki varyansın %18'ini açıkladığı ve söz konusu ilişkide bilinçli farkındalık düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur ( $R^2=,178$ ,  $\beta=-.422$ ,  $p<.05$ ).

Baron ve Kenny'nin kriterlerine göre yapılan son adımda ise, anne sürekli kaygı düzeyi ve bilinçli farkındalık düzeyi bir arada analize katılarak ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki yordayıcı etkileri analiz edilmiştir. Söz konusu ilişkide tam medyatör etkiden bahsedebilmek için, daha önce annenin sürekli kaygı düzeyinin anlamlı olan etkisinin kaybolması beklenmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık düzeyi ve anne sürekli

kaygı düzeyi bir arada analize katıldığında, anne sürekli kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerinde daha önce anlamlı olan etkisinin anlamlılığını yitirdiği görülmektedir. Söz konusu ilişkideki  $\beta$  kat sayıları incelendiğinde, anne sürekli kaygı düzeyinin tek başına yordayıcı olduğundaki  $\beta$  kat sayısı ,153 iken ergen bilinçli farkındalık düzeyi ile analize katıldığında  $\beta$  kat sayısının ,105'e düştüğü gözlenmiştir. Söz konusu değişkenler arası anlamlılığın kaybolması bize tam bir medyatör etkinin olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle anne sürekli kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalık düzeyi anlamlı ve tam bir aracı rol üstlenmektedir.

## Tartışma

Bu çalışmada, ergen kaygı düzeyi ile anne kaygı düzeyi arasındaki ilişkide, ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin aracı etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bu ilişkiyi ele almasının sebebi ise literatür verileri incelendiğinde, daha önce çocuğun kaygısı ile annenin kaygısı arasındaki ilişkinin anlamlılığına (Geçtan, 1995; Çifter, 1985; Yavuzer, 1994; Yıldırım, 2018; Ulutaş ve Alisinanoğlu, 2003), bilinçli farkındalık düzeyi ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlılığına ve (Ülev, 2014; Kocaefe, 2013; Hisli-Şahin ve Yeniçeri, 2015) bilinçli farkındalık temelli uygulamalar ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlılığına (Mercer ve ark., 2006; Kabat-Zinn ve ark., 1985; Semple ve ark., 2009; Roemer ve ark., 2009; Vollestad ve ark., 2012; Vollestad, Sivertsen, Nielsen, 2011) odaklanan çok sayıda araştırma olmasına rağmen, 14-17 yaş aralığındaki ergenleri kapsayan, anneler ve ergenlerin kaygı düzeyi arasındaki ilişkide ergenin bilinçli farkındalık düzeyinin aracı etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olmasıdır.

Çalışmanın ilk analiz adımında, ergen kaygı düzeyinin değişkenleri olan ergen durumluk kaygı düzeyi, ergen sürekli kaygı düzeyi ve anne kaygı düzeyinin değişkenleri olan anne durumluk kaygı düzeyi, anne sürekli kaygı düzeyi ile ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki olası ilişki incelenmiş ve söz konusu ilişkide çalışmanın ilk ana hipotezi olarak ergen kaygı düzeyi ile anne kaygı düzeyi arasındaki ilişkide, ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin aracı etkisine odaklanılmıştır.

Baron ve Keny'nin aracı etki analiz adımları doğrultusunda araştırmanın ilk temel hipotezi ergenler ve annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide ergenin bilinçli farkındalık düzeyinin aracı etkisinin incelenmesi olduğundan, söz konusu ilişkiye yönelik ilk işlemsel hipotez anne kaygı düzeyinin (durumluk ve sürekli kaygı) ergenin kaygı düzeyi (durumluk ve sürekli kaygı) üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olması şeklindeydi. Hipoteze paralel olarak, çalışma sonucunda anne durumluk kaygı düzeyi ile ergen durumluk kaygı düzeyi arasında ve anne durumluk kaygı düzeyi ile ergen sürekli kaygı düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte, regresyon analizi sonucuna göre de anne durumluk kaygı düzeyinin ergenin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda anne sürekli kaygı düzeyi ile ergen durumluk kaygı düzeyi arasında ve anne sürekli kaygı düzeyi ile ergen sürekli kaygı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olmakla birlikte, regresyon analizi sonucuna göre anne sürekli kaygı düzeyinin ergenin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlarla ilişkilendirebileceğimiz literatür çalışmalarına baktığımızda, bizim çalışmamızla benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu bağlamda, Ulutaş ve Alisinanoğlu (2003) tarafından yapılan bir araştırmada 10 yaşındaki çocukların sürekli kaygı düzeyleri ile annelerinin sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Örnekleme 10-14 yaş aralığındaki



çocukları kapsayan Tükel (2000) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, anksiyöz yapıya sahip annedeki anksiyete düzeyi ile çocuktaki anksiyetenin benzerlik gösterdiği, çocuğa bir şekilde bulaştığı böylelikle çocukta da kaygının olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bunlara ek olarak, Martini, Knappe, Beesdo-Baum ve Lieb (2010) kaygı duygusunun annelerden çocuklarına bulaştığını dile getirmiştir. Öğrenciler ve anneleri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin üniversite sınavına dair kaygıları, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda da annelerin durumluk kaygı düzeyleri ile öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Aydın, 2018). Abacı (1986), çalışmasında durumluk ve sürekli kaygı düzeyi ile anne baba yaklaşımları arasındaki ilişkileri incelemiş ve anlamlı sonuçlar bulmuştur. Son olarak, Duman (2008) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine yapılan araştırmada öğrencilerin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile anne – baba yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Duman, 2008). Dolayısıyla temel hipoteze ait analiz bulguları tüm bu araştırmalar ile tutarlı olarak anne kaygı düzeyinin ergen kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmadan elde edilen anne kaygı düzeyinin ergen kaygı düzeyini yordaması sonucuna bakarak, çocuk ve ergenlerde kaygı çalışırken anneye odaklanmanın ne kadar önemli olduğu, dolayısıyla zaman zaman ebeveynlerin de hem psikoeğitimle veya terapi desteği ile çocuğun terapi sürecine katkı sunulabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, elde edilen bu sonucun bu alanda yapılacak gelecek araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir işlemsel hipotezi, anne kaygı düzeyinin (durumluk ve sürekli kaygı), ergenin bilinçli farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olması yönündedir. Buna yönelik yapılan analiz sonucunda, hipotezle aynı doğrultuda anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, anne durumluk kaygı düzeyi ile ergen bilinçli farkındalık düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmasının yanı sıra, söz konusu ilişkide anne durumluk kaygı düzeyinin ergenin bilinçli farkındalık düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara paralel olarak, bilinçli farkındalık düzeyi ile anne sürekli kaygı düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki var iken, regresyon analizi sonucuna göre, ergen bilinçli farkındalık düzeyi aracı değişkeninin anne sürekli kaygı düzeyi tarafından yordandığı saptanmıştır. Literatür verileri incelendiğinde, Türkiye’de de son yıllarda üzerinde durulan bilinçli farkındalığın kaygı ile ilişkisi olduğuna işaret eden araştırmalara rastlanmıştır (Kocaefe, 2013; Hisli-Şahin ve Yeniçeri, 2015; Ülev, 2014). Buna ek olarak, literatürde kaygı düzeyi üzerinde bilinçli farkındalığın etkisini değerlendiren araştırmalar da bulunmaktadır. Mercer ve arkadaşları da yaptıkları araştırmada, bilinçli farkındalığa dayalı bilişsel terapinin birinci basamakta, ortalama kaygı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı azalma yarattığını ortaya koymuştur. Vollestad ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında da bilinçli farkındalık temelli stres azaltmanın anksiyete bozuklukları ve ilgili belirtiler için etkili bir tedavi olduğu öne sürülmüştür. Yine Vollestad ve arkadaşlarının 2012 yılında yaptığı çalışmada, bilinçli farkındalık ve kabul temelli yaklaşımların, anksiyete belirtilerinde sağlam ve önemli azalmalar yarattığı görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak, Shapiro, Brown ve Biegel (2007)’in yürüttükleri bir araştırmada, katılımcılara uygulanan ve sekiz hafta süren “Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma” müdahalesi sonrasında katılımcıların sürekli kaygı düzeyinin azaldığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları literatürdeki çalışmalara benzer bulgular ortaya koyduğundan, anne kaygı düzeyinin ergenin bilinçli farkındalık düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, gelecek araştırmalara yeni bir ışık tutmakla birlikte ele aldığımız bu değişkenlerin klinik uygulamalarda göz önünde bulundurulması, bu yöndeki psikolojik belirtilerin temelinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak ve bu da tedavi sürecini kolaylaştıracaktır.



Araştırmadaki diğer bir işlemsel hipotez, ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyinin, ergen kaygı düzeyi (durumluk ve sürekli) üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmasıdır. Yine araştırma sonucunda bu yönde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ergen durumluk kaygı düzeyi ile ergen bilinçli farkındalık düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusuysen, bu ilişkide bilinçli farkındalık düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı bulunmuştur. Diğer yandan ergen bilinçli farkındalık düzeyi ile ergen sürekli kaygı düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken, ergen bilinçli farkındalık düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyini yordadığı dolayısıyla bilinçli farkındalığın ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmayla paralel olarak Kısmetoğlu (2019)'nun 15-18 yaşındaki ergenlerle yürüttüğü araştırmada, bilinçli farkındalık düzeyi ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı olduğunu bulunmuştur (Kısmetoğlu, 2019). Semple ve arkadaşlarının (2009) yaptığı başka bir araştırmada, 9-13 yaş aralığında olan ve yüksek anksiyete düzeyi saptanan çocuklar için bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapinin (MBCT-C), kaygı semptomlarında belirgin bir azalma sağladığı tespit edilmiştir. Roemer ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında ise, duygu düzenlemede zorluk yaşayan ve kaygı düzeyleri yüksek olan bireylerde bilinçli farkındalık programının etkili olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, Kabat-Zinn ve arkadaşlarının (1985) yaptığı bir çalışmaya göre, uygulanan bilinçli farkındalık temelli grup programının katılımcıların kaygı, panik bozukluğu ve fobi belirtilerinde belirgin bir azalmaya neden olduğu belirtilmiştir. Yine bu araştırmayla aynı doğrultuda sonuçlara ulaşan (Ülev, 2014; Mercer ve ark., 2006; Shapiro ve ark., 1998; Vollestad ve ark., 2012; Vollestad ve ark., 2011) yani bilinçli farkındalığın kaygı düzeyini azalttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Tüm bu verileri değerlendirdiğimizde, mevcut araştırmanın sonuçları literatürdeki çalışmalar ile uyumlu olarak ergen bilinçli farkındalık düzeyinin ergenin kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etki yarattığına işaret etmektedir. Söz konusu ilişkiden elde edilen sonuçtan yola çıkarak, klinik uygulamalara kaygı sorunlarıyla başvuran ergenlere, bilinçli farkındalık temelli uygulamalar eklenmesinin ergenlerin tedavi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir sonraki adımında elde edilen bulgularda, Baron ve Kenny'nin (1986) medyatör etki analizinin ilk üç koşulu da gerçekleştiği için son adım olan bilinçli farkındalık düzeyinin medyatör etkisi incelenmiştir. Burada son işlemsel hipotez, ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyinin etkisi kontrol edildiğinde, anne kaygı düzeyinin (durumluk ve sürekli) ergenin kaygı düzeyi (durumluk ve sürekli) üzerindeki etkisinin anlamlılığını kaybetmesi şeklindeydi. Dolayısıyla bu hipoteze göre dört medyatör modeli incelenmiştir. Söz konusu hipotez temel alınarak oluşturulan dört medyatör analizinin birinci modelinde, anne durumluk kaygı düzeyi ile ergen durumluk kaygı düzeyi arasındaki ilişkide ergen bilinçli farkındalık düzeyinin aracı etkisi incelenmiştir. Yapılan analize göre, anne durumluk kaygı düzeyi ile ergen durumluk kaygı düzeyi arasındaki ilişkide ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin kısmi aracı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Literatür verileri incelendiğinde, söz konusu ilişkileri aracılık hipotezleri üzerinden inceleyen bir araştırma bulunmadığından, bu çalışmanın aracı hipotezlere dair bulguları literatür verileriyle karşılaştırılamamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu değerlendirildiğinde ise ergenlerin kaygı düzeylerine müdahale etmek üzere gerçekleştirilen psikoterapi uygulamalarına, ergen kaygı düzeyi ile ebeveyn kaygı düzeyini düzenlemeye yönelik uygulamaların yanı sıra, ergenlerdeki bilinçli farkındalık düzeyini arttırmaya yönelik uygulamaların eklenmesinin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı yaş gruplarında, farklı illerdeki öğrencilerde veya örneklem sayısı artırılarak bu sonucun etkililiği sınanabilir.

Araştırmanın son işlemsel hipotez dikkate alınarak oluşturulan ikinci medyatör modelinde, ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyi ile anne durumluk kaygı düzeyi bir arada analize katılarak, ergenlerin sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne durumluk kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalık düzeyinin kısmi bir aracı role sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu literatüre katkı sağlamasının yanı sıra, özellikle kaygı sorunları yaşayan ergenlerde uygulanacak bilinçli farkındalık temelli çalışmaların tedavi sürecine katkısını göstermektedir.

Son işlemsel hipotez temel alınarak oluşturulan medyatör analizinin üçüncü modelinde ise, anne sürekli kaygı düzeyi ile ergen bilinçli farkındalık düzeyi bir arada analize katılarak ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, anne sürekli kaygı düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki anlamlı etkisinin aracı değişken etkisi kontrol edildiğinde anlamlılığını kaybettiği görülmüştür. Diğer bir deyişle anne sürekli kaygı düzeyinin ergen durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalığın tam medyatör etkisi olduğu saptanmıştır. Literatür verileri incelendiğinde, söz konusu ilişkileri aracılık hipotezleriyle inceleyen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, benzer değişkenler arasındaki ilişkileri analiz eden araştırmalar dikkat çekmektedir. Örneğin; Cesur ve arkadaşları (Cesur, Sayraç, Korkmaz, 2018) çocukluk dönemindeki örselenme deneyimlerinin sürekli kaygı düzeyindeki doğrudan ve bilinçli farkındalık düzeyindeki dolaylı etkilerini incelemiştir. Analiz sonucunda sürekli kaygı düzeyinde bilinçli farkındalığın aracı bir etki üstlendiğini saptamıştır. Bu araştırma literatürde ilk kez gerçekleştirilen bir çalışma olduğu için, bu anlamlı sonucun literatür için önemli bir bulgu olacağı dolayısıyla gelecekte bu yönde yapılacak araştırmalara ışık tutacağı söylenebilir. Elde edilen bu bulgunun günümüzde ergenleri büyük oranda etkileyen “kaygı” ve sebep olduğu fiziksel/psikolojik rahatsızlıklara yönelik tedavilere katkıda bulunması beklenmektedir.

Son işlemsel hipotez dikkate alınarak oluşturulan medyatör modelinin dördüncü yani son modelinde de, anne sürekli kaygı düzeyi ile ergen bilinçli farkındalık düzeyi bir arada analize katıldığında ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre söz konusu değişkenler arası ilişkinin aracı etkiyle beraber anlamlılığını kaybettiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, anne sürekli kaygı düzeyinin ergen sürekli kaygı düzeyi üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalık düzeyinin anlamlı ve tam bir aracı rol üstlendiği görülmektedir. Literatürdeki veriler incelendiğinde, Cesur ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışmada çocukluk dönemindeki örselenme deneyimlerinin sürekli kaygı düzeyi ve bilinçli farkındalık faktörleri ile ilişkisi incelenmiştir ve analiz sonucunda sürekli kaygı düzeyinde bilinçli farkındalığın aracı bir etki üstlendiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmanın bulgularının araştırmanın temel hipoteziyle ve literatürle uyumlu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla söz konusu ilişkideki saptanan anlamlı sonuçların ileriki araştırma konuları için literatüre farklı bir bakış sunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu anlamlı sonuç, anne ile yapılan çalışmalarda veya anne eğitim seminerlerinde, kaygı temelli sorunlar için klinik uygulamalarda kullanılabilir. Ek olarak, ergenlerde bilinçli farkındalık temelli uygulamaların yapılması, ergenin aile ve eğitim hayatına olumlu katkı sağlayabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, anne kaygı düzeyi (durumluk ve sürekli), ergen kaygı düzeyi (durumluk ve sürekli) ve bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki korelatif ilişkilerin anlamlı olmasından dolayı medyatör etki analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anne durumluk kaygı düzeyi ile ergen

kaygı düzeyi (durumluk ve sürekli) arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın kısmi aracı etkisinin bulunduğu, anne sürekli kaygı düzeyi ile ergen kaygı düzeyi (durumluk ve sürekli) arasındaki ilişkide ise bilinçli farkındalığın tam aracı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgularla birlikte, literatürde bu üç değişkenin bir arada değerlendirildiği çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Özetle, bu araştırmanın bilinçli farkındalık kavramına yönelik gelecek çalışmalara ve bu kavramın bilinirliğinin artırılmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel sonucu olarak anne sürekli kaygı düzeyi ile ergen kaygı (durumluk ve sürekli) düzeyi arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı etkisinin bulunmuş olmasının gerek teorik gerek pratik zeminde önemli etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Tüm bu verilerden yola çıkarak araştırmanın sınırlılıklarına baktığımızda, bu çalışma İstanbul ili Kağıthane ve Beşiktaş ilçesindeki Özel ve Devlet Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Bu nedenle Anadolu liseleri dışındaki liselere ve farklı ilçelerde okuyan öğrencilere genelleme yapmayı zorlaştırmaktadır. Gelecek çalışmalarda da farklı ilçelerde farklı lise türlerinde çalışmanın etkililiği sınanabilir.

Diğer yandan örneklemin sadece 14-17 yaş grubundaki lise öğrencilerini kapsamasından dolayı katılımcılar farklı yaş aralığındaki bireylere genelleme yapmak güç olmaktadır. Bu nedenle gelecek çalışmalarda farklı yaş grupları ile söz konusu ilişki incelenebilir. Bununla birlikte, ölçekleri annelere uygulamada bir gözetim yapılmadığından, katılımcıların ölçekleri nasıl yanıtladıkları konusundaki denetim azalmıştır ve bu da araştırmanın veri toplama kısmı için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, uygulanan ölçeklerin kişilerin kendi bildirimine dayalı olması her katılımcı için bir yanlılık oluşturabilmektedir.

Diğer yandan ülkemizde bilinçli farkındalık ile yapılan araştırmaların azlığı dikkate alınarak gelecek araştırmaların bu alana odaklanmasının desteklenmesi gerekmektedir. Bu yöndeki araştırmalar, ölçeğin Türkçe formunun bilinçli farkındalık düzeyini ölçme konusunda yeterliliğini test etmek için önemli olmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir fakat bilinçli farkındalıkla ilgili deneysel araştırmaların da yapılması faydalı olabilir.

Bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmaların okullarda uygulamalarının yapılması oldukça günceldir. Bu nedenle bu değişkenle ilgili ilişkisel ve deneysel çalışmaların okullarda farklı yaş, cinsiyet, sosyoekonomik statüden öğrencilerle yapılması önerilmektedir. Öte yandan kaygı konusunda anneleri bilgilendirecek ve ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyini arttıracak eğitimler ve seminerler yapılması öğrenciler için yararlı olabilir. Bununla birlikte okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerinde bilinçli farkındalık çalışmalarının artırılmasının yanı sıra kaygı problemlerine yönelik önleyici ve gelişimsel hizmetler kapsamında uygulanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra okullarda düzenlenebilecek seminerler ile annelere kendi kaygı düzeylerinin çocuklarının kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi hakkında psikoeğitim verilmesi ve anneler ile bilinçli farkındalık çalışmalarının yürütülmesi ile de halk sağlığına katkı sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1986). *Demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumlarının çocuğun kaygı düzeyi ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*(145), 15-19.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Aydemir, Ö., & Köroğlu, E. (2000). Psikiyatride kullanılan klinik ölçekler. *Hekimler Yayın Birliği*, Ankara, 5.
- Aydın, D. Y. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social-psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* (51), 1173-1182.
- Brown, K. M., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*( 84(4), 822-848.
- Bögels, E. I.-B. (2011). The mindful attention awareness scale for adolescents (MAAS-A): Psychometric properties in a Dutch sample. *Mindfulness* (2), 201–211.
- Cesur, G., Sayraç, N. ve Korkmaz, E. (2018). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve sürekli kaygı arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 97-112.
- Çifter, İ. (1985). *Psikiyatri I*. Gata Eğitim Yayınları, Ankara, 313-315.
- Didonna, F. (2009). Mindfulness and obsessive-compulsive disorder: Developing a way to trust and validate one's internal experience. *In clinical handbook of mindfulness* (pp. 189-219). Springer, New York, NY.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana - baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Geçtan, E. (1995). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hudson, J. L., Dodd, H. F., & Bovopoulos, N. (2011). Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of abnormal child psychology*, 39(7), 939-951.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of behavioral medicine*, 8(2), 163-190.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1).
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15 - 18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocaefe, T. (2013). *Özerklik veren ebeveynlik stili, bilinçli farkındalık seviyesi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İstanbul.

- Martini, J., Knappe, S., Beesdo-Baum, K., Lieb, R., & Wittchen, H. U. (2010). Anxiety disorders before birth and self-perceived distress during pregnancy: associations with maternal depression and obstetric, neonatal and early childhood outcomes. *Early human development*, 86(5), 305-310.
- Mercer, Finucane, A., & Stewart, W. (2006). An exploratory mixed methods study of the acceptability and effectiveness of mindfulness -based cognitive therapy for patients with active depression and anxiety in primary care. *BMC Psychiatry*, 6-14.
- Messer, S. C., & Beidel, D. C. (1994). Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 975-983.
- Öner, N., & AL, C. (1983). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. 1. Baskı. İstanbul: Bogaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özusta, Ş. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44.
- Roemer, L., Lee, J., Salters-Pedneault, K., Erisman, S., Orsillo, S., & Mennin, D. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary. *Behavior Therapy*, 40(2), 142.
- Shapiro, S., Schwartz, G., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*. 21(6), 581-599.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and education in professional psychology*, 1(2), 105.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of child and family studies*, 19(2), 218-229.
- Spielger C.D., Gorsuch, R.I.,& Lushene, R.E. (1964). The state-trait anxiety inventory (STAI):Test manual for form A. *Journal of Nervous and Mental Disease* (136). 124-130.
- Şahin, N. H., & Yeniçeri, Z. (2015). “Farkındalık” üzerine üç araç: Psikolojik farkındalık, bütüncü kendilik farkındalığı ve Toronto bilgece farkındalık ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.
- Tahiroğlu, A. Y., Avcı, A., & Çekin, N. (2008). Çocuk istismarı, ruh sağlığı ve adli bildirim zorunluluğu. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* (9), 1-7.
- Tükel, R. (2000). *Anksiyete Bozuklukları*. Ankara: Çizgi Tıp.
- Ulutaş, İ., & Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Ulutaş, İ., & Demiriz, S. (2003). 9-12 Yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1-9.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2012). Mindfulness-and acceptance-based interventions for anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *British journal of clinical psychology*, 51(3), 239-260.
- Vøllestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 49(4), 281-288.



- Yavuz, M., Çalkan, B., Sönmez, E., Tetik, G., & Kadak, M. T. (2009). Ergen yaş grubunda bilinçli farkındalık ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 26(2), 68-74.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, D. D. (2018, Temmuz 20). *10-14 Yaş Ergenlerin Öz Yeterlik Düzeyinin Anksiyete Duyarlılığı ve Ebeveyn Tutumu ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



## Müziğin Duygu Durumu ile Yüz İfadelerinin Uyumunun 5 Yaşındaki Çocuklarda Ritim Senkronizasyonuna Olan Etkisi<sup>1</sup>

### The Effect of the Congruency of Emotional State of Music and Facial Expressions on Rhythm Synchronization in 5-Year-Old Children

Nur İNCİ<sup>1\*</sup>, Sema KARAKELLE<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Araştırma Görevlisi, Doğuş Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, nurinci@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-2166-8515>\*Sorumlu Yazar

<sup>2</sup>Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, semakarakelle@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3899-6670>

Geliş tarihi/Received : 11.04.2021

Kabul tarihi/Accepted: 23.06.2021

Yayın tarihi/Published:30.06.2021

#### ÖZET

Bu araştırmada amaçlanan, okul öncesi dönemindeki çocukların ritim senkronizasyonlarını gerçekleştirmelerinde, önceden seçilmiş olan müzik parçalarına ait olan duygu durumlarıyla uyumlu ve uyumsuz mimiklerin etkisini değerlendirmektir. Katılımcılar İstanbul ilinde, 60-71 aylık toplam 96 çocuğu kapsamaktadır. Çocukların ritim senkronizasyonlarını ölçmek için araştırmacı Müzikli Senkronizasyon Görevi'ni (MSG) geliştirilmiştir. Ek olarak çocukların bilişsel esnekliğinin kontrol edilmesi amacıyla Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevi (BADO) kullanılmıştır. Sonuçlara göre ilk olarak, müzik parçalarında hissedilen duygu durumlarıyla eşleşen mimikler, çocukların ritmik olarak senkronize olmalarında daha etkilidir. Çalışmanın ikinci sonucunda ise, araştırma için seçilen duygu durumu türleri herhangi bir fark yaratmadan (mutlu ya da nötr), uyumun senkronizasyonu olumlu yönde etkilemesidir. Bu sonuçlar, diğer senkronizasyon çalışmalarına eşlik etmekte beraber, senkronizasyon ölçümünde müzik ve yüz ifadelerinin etkisine bakılması açısından da literatürde öncüdür. Bedenlenmiş bilişin alt boyutlarının (duygu, algı ve hareket) birlikte hareketinin gerçekleştiği, ortak niyete bağlı işbirlikçi faaliyetin gözlemlendiği ve mimik ile müziğe ait duygusal ipuçlarının uyumu sayesinde katılımcıların senkronize olmalarındaki hataların düşük seviyelere çekildiği bir çalışmadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ritim senkronizasyonu, bedenlenmiş biliş, ortak niyet, müzikte duygu algılaması, müzik algısı.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the effect of mimics that are congruent with the emotional states that match the pre-selected music pieces and are not compatible with the rhythm synchronization of preschool children. Participants included 96 children, 60-71 months old, in the province of Istanbul. Researcher Musical Synchronization Task (MST) has been developed to measure children's rhythm synchronization. In addition, the Heads-Toes-Knees-Shoulders Task (HTKS) was used to control the cognitive flexibility of children. According to the results, mimics that match the emotional states felt in music pieces are more effective for children to synchronize rhythmically. Secondly, the congruency affects synchronization positively, without making any difference (happy or neutral) in the mood types selected for the study. While these results accompany other synchronization studies, it also pioneers in the literature in terms of looking at the effect of music and facial expressions in synchronization measurement. The study conveys sub-dimensions of embodied cognition (emotion, perception and movement) act together, collaborative activity based on common intention is observed, and thanks to the harmony of the emotional cues of the mimic and music, the errors in the synchronization of the participants are reduced to low levels.

**Keywords:** Rhythm synchronization, embodied cognition, joint intention, musical emotion perception, music perception.

<sup>1</sup> Bu makale Nur İNCİ'nin 2019 yılı Haziran ayında İstanbul Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans programında yazdığı tezden türetilmiştir.

## GİRİŞ

Bilim insanları, psikolojinin temelini oluşturan zihin ve beden ilişkisini incelemek ve bunun canlıların davranışlarına olan yansımalarını ortaya koymak amacıyla birtakım araştırmalar yürütmektedir. Günümüzde zihin ve beden ilişkisini irdeleyen görüşlerden birisi olan bedenlenmiş biliş (embodied cognition) kavramı, bir canlının bedeninin zihni kontrol edilmesi yerine, vücudunun kendisinin, canlıların düşünce yapısının bir unsuru olmasıyla çerçevelenmiştir (Leman ve Maes, 2014; Niendenthal, 2007; Thelen, 2000). Başka deyişle zihin, bir kontrol mekanizması olmaktan çıkıp beden ile ortaklaşa ve dinamik bir şekilde hareket eden bir yapı haline dönüşmektedir. Bunun gerçekleşmesinde beden hareketlerinin, algılama süreçlerinin ve duyguların etkisi bulunmaktadır.

İnsanlarda beden hareketleri hem mikro hem de makro seviyededir: koşmak, dans etmek, enstrüman çalmak vb. türünde makro seviyede, mimikler mikro hareketlerdir. Mimikler bedenlenmiş bilişte önemli bir yere sahiptir; çünkü burada duygusal olmayan sözel ipuçları ile bireylerin duyguları somutlaşır ve algılanabilir bir hale gelir (Zhou ve Fischer, 2018). İnsanlar, yaşamlarının ilk anlarından itibaren bir yüz ifadesindeki duyguyu taklit edebilme ve mimikleri sergileme yetisine sahiptir (Wood, Rychlowska, Korb ve Niedental, 2016). Müziğin ise, tıpkı mimikler gibi bedenlenmiş bilişi birleştirici bir güce sahip olduğu söylenebilir.

Bir müzik bestesinin bölümlerinin (melodi, ritim, vb.) algılanması ve bireylerde bıraktığı his, bir sanat eseri olması dolayısıyla kişiden kişiye değişkenlik gösterecektir; öte yandan besteler, bireylerde ortak hisler de yaratabilir. Juslin ve Sloboda (2011) çalışmaları sonucunda müziğin algılanışın tek bir teoriyle açıklanmaması gerektiğini savunmuşlardır. Araştırmacılara göre, bir müzik parçası dinlediğinde, kişi onu anlamaya ve yarattığı hissi algılamaya çalışır. Kişi, müziğin onda bıraktığı duyguları belli bir sisteme dahil eder ve ona göre hareket eder. Müziğin anlaşılması sayesinde bireyler ritme uyum sağlar ve müzikle birlikte senkronik hareketler geliştirir.

Canlılar içerisinde insanlar, doğdukları andan itibaren hem basit hem de karmaşık ritim farklılıklarını ayırt edebilecek özelliklere sahip olan ender varlıklardır. Ayrıca ritim farklılıklarına göre hareket etmeyi ve senkronize davranışlar geliştirmeyi de yine küçük yaşlardan itibaren yapabilirler (Tomasello, 2008). Örneğin, bir bebek daha hayatının ilk döneminde dinlediği bir müzik parçasına el çırpma, mırıldanma, baş sallama gibi tepkiler gösterir. Sacks (2008) kitabında yazdığı anısıyla müziğin ve müzikle senkronize olmanın hayatını kurtardığından bahseder. Hem kaygı düzeyini kontrol etmeyi hem de motor ve işitsel becerilerini uyumlu bir şekilde kullanmayı müzikle gerçekleştirmiştir. Sacks'ın örneğinden hareketle ritim ve senkronizasyonun benzer bir yapılanma içinde olduğu söylenebilir: Ritim, tıpkı bir deniz dalgası ya da kalp atımları gibi düzenli şekilde tekrar eden, eşit şekilde ilerleyen ve metrik bir yapıya sahip olan bir kavramdır (Fraisse, 1982). Senkronizasyon ise, canlıların basit ya da karmaşık bir ritme göre motor becerilerini düzenlemesi ve bir arada hareket etmesi olarak nitelendirilebilir (Atzil ve Gendron, 2017; Semin ve Cacioppo, 2008; Repp, 2005).

Duyuşsal ya da ritmik senkronize olma, içinde hareket barındırmasından ötürü farkındalığa bağlı bir niyetle yapılmaktadır. Bireyler senkronik hareketlenme için başlarda niyete bağlı olmadan hareket edebilirler; daha sonra dikkatin eklenmesiyle bilinçli senkronizasyon oluşur (Repp, 2005). Buradan hareketle, canlı türleri içerisinde insanların, senkronik hareketler geliştirmesinde ortak bir niyetlilikten yararlandıkları görülmektedir. Tomasello da (2008) insanların senkronik hareketler sergilemesinde diğer canlı türlerinden farklı bir amaç

benimsediğini dile getirir. İnsanın iletişim kurmasında ortak bir niyetliliğin ön planda olduğunu ve “biz” kavramının insanlar açısından önemini vurgular. Ortak niyete bağlı oluşan bu senkronizasyon, insanların sosyal hayatlarının da zeminini yapılandırır; aynı düşünce ve duyguların paylaşılmasıyla birlikte hareketler de benzer şekilde ilerler. Son 15 yıl içerisinde yapılmış birtakım çalışmalarda, ortak niyet ve ritim senkronizasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Kirschner ve Tomasello, 2009; 2010; Stupacher, Maes, Witte ve Wood, 2017).

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışmada amaçlanan, okul öncesi dönemindeki çocukların senkronize hareketler geliştirmesinde müziğe ait duygusal ipuçlarının ve yüz ifadelerinin uyumunun etkisini incelemektir. Çalışmada 60 – 71 aylık çocukların senkronik davranışlarında bilişsel esneklik faktörü ise kontrol altında tutulmuştur.

Araştırmanın hipotezleri ise şu şekildedir:

Denekler arası yapılacak analizler sonunda, uyumlu koşulda performans sergileyen katılımcıların senkronizasyon puanları ile, uyumsuz koşulda performans sergileyen katılımcıların arasında anlamlı bir fark bulunacaktır. Uyumluluk grubundan beklenen toplam senkronizasyon performansı, uyumsuzluk grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olacaktır. Uyumluluk grubundan beklenen mutlu ve nötr senkronizasyon performansı, uyumsuzluk grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olacaktır.

Koşullarda bağımsız olarak tüm gruplarda, denek içinde iki duygu durumunu içeren (mutlu ve nötr) oturumlara dair senkronizasyon performansları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır. Duygu durumunun türü fark etmeksizin, değişkenlerin uyumlu olması durumu senkronizasyonu olumlu yönde etkileyecektir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine ait bilgiler verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada beş yaşındaki çocukların ritim senkronizasyonlarını sağlamalarında müziğin ve mimiğin etkisini incelemeyi amaçlamıştır; dolayısıyla araştırma yarı deneysel bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel araştırma, önceden birtakım elemelerden geçerek katılımcı gruplarının oluşmasıyla yürütülen araştırmalardır; deneysel desenden farklı olarak çevredeki tüm olguların kontrolü üzerine odaklanılmamaktadır. Bu çalışmada da karıştırıcı değişkenlerin deneyin seyrini etkilememesi amacıyla katılımcı seçimleri yapılmıştır. Araştırmada bu kapsamda dört grup üzerinden model oluşturulmuştur (bkz. Tablo 1).

### Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Bu çalışma, İstanbul’da yaşayan ve Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarındaki 96 gönüllü öğrenci (48’i kız) ile yürütülmüştür. Katılımcı seçimi yapılırken, çocukların beş yaşını (60 ile 71 aylık arasında) doldurmaları, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaları, işitsel veya motor becerilerinde bir problem olmaması ve müzik eğitimini profesyonel şekilde almamaları koşulları aranmıştır. Bilişsel esnekliğin çalışmada önemli bir faktör olabileceği düşünülmüştür; bilindiği gibi bilişsel esnekliğin dört yaşından sonra geliştiği ve sabitlendiği için (Darby ve ark., 2018) araştırma beş yaşındaki çocuklar ile sınırlandırılmıştır. Bu koşulları sağlayan 128 çocuğun ailesinden gerekli izinler alınmıştır;

ancak bilişsel esneklik puanlanmasında normal dağılıma göre uç değerde puan alan çocuklar (n=32) çalışmaya eklenmemiştir.

Tablo 1. Gruplara Göre Katılımcı Sayısı Dağılımı ve BADO Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Deneysel Koşullar	Araştırma Deseni	Katılımcı Sayısı		BADO	
			Kız	Erkek	X	SS
Uyumlu	Uyumlu-A	1. Mutlu Müzik + Mutlu Mimik 2. Nötr Müzik + Nötr Mimik	12	12	49.8	12.8
	Uyumlu-B	1. Nötr Müzik + Nötr Mimik 2. Mutlu Müzik + Mutlu Mimik	12	12	49.7	10.6
Uyumsuz	Uyumsuz-A	1. Nötr Müzik + Mutlu Mimik 2. Mutlu Müzik + Nötr Mimik	11	13	51.1	7.51
	Uyumsuz-B	1. Mutlu Müzik + Nötr Mimik 2. Nötr Müzik + Mutlu Mimik	12	12	50.3	10.3

**Not. BADO: Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevi**

Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyetleri ve deneysel koşullara göre BADO puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de belirtilmiştir. Deneysel gruplardaki BADO puanları arasındaki farkların analizi tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Denekler arası analizde BADO puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [ $F(3,95)=.09, p>.05$ ].

## Ölçme Araçları

### Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve çocukların aile bireyleri tarafından yanıtlanan form, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ailenin onayı alınırken, ikinci bölümde ise katılımcının müzikle ilgili herhangi bir geçmişi olup olmadığı, işitsel veya alerjik hastalıklarına dair sorular yer almaktadır.

### Baş- Ayak Parmakları – Dizler- Omuzlar Görevi (BADO)

Araştırmanın kontrol değişkeni olan bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi için, Baş - Ayak Parmakları – Dizler - Omuzlar Görevinden (BADO) yararlanılmıştır. Bu görev, Cameron-Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison (2009) tarafından geliştirilmiş olup, 4 ile 8 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Bu oyun serisi üç bölümden oluşmaktadır; her bölüm için eğitim, alıştırmaya ve test aşamaları vardır. Üç bölümde, bilişsel esnekliğin beden hareketleriyle ölçülmesi için çeşitli komutlar verilir ve bölümler ilerledikçe komutlar ve buna bağlı olarak davranışsal düzenleme zorlaşmaktadır. Görevin uygulanması için araştırmacıdan eğitim ve uygulayıcı e-sertifkası alınmıştır. Görevde en düşük puan 0, en yüksek puan ise 60’dır; bilişsel esneklik ve kendini düzenlemenin yüksek olması yüksek puanla eşleşmektedir. Bu araştırmada olası bir taban etkisinin önüne geçmek için alıştırmaya bölümünden alınan puanlar da analize dâhil edilmiştir. Bu durumda katılımcılar görevden en düşük 0, en yüksek 94 puan almıştır.

## Müzikli Senkronizasyon Görevi (MSG)

Katılımcıların ritim senkronizasyonu performanslarını ölçmek ve bağımlı değişkeni incelemek için araştırmacı tarafından Müzikli Senkronizasyon Görevi (MSG) geliştirilmiştir. Bu görevde katılımcılar, belirlenmiş olan müzik ve mimiklere göre ritmik senkronizasyon performansı gerçekleştirmişlerdir.

Şekil 1’de görüleceği üzere, MSG için geliştirilen düzenek ve seçilen ekipman, ritmin kaydedilmesi ve analiz edilmesi için özel olarak seçilmiştir; bu konuda müzisyenler ve diğer uzmanlardan görüşler alınmıştır. Ritmin hem çocuk hem de karakter tarafından çalınabilmesi için bir bongo kullanılmıştır. Masif ağaçtan yapılan “Mini Extreme XB1013GR” bongo modelinin iki yuvarlak kısmı bulunmaktadır; büyük kısmın çapı 13 cm, küçük kısmın çapı ise 10 cm’dir. Ritimlere ait ses dalgalarının kaydolması için taşınabilir ses kayıt cihazlarından biri olan “Zoom H5” kullanılmıştır. Videonun izlenmesi ve videoya ait sesin, katılımcının ritmiyle çıkacak sese karışmaması amacıyla çocukların takacağı bir adet küçük boy kulak üstü kulaklık (SONY MDR-ZX310W) kullanılmıştır. Videolar, 13” ekranlı bir bilgisayar yardımıyla katılımcılara gösterilmiştir.



Şekil 1. Ekipman Düzeni

Videolar öncesinde ritme dair deneme videosu izletilir ve katılımcının takip ederek bongoya alışması beklenir. Deneme videosunda gerektiği takdirde geri bildirimler verildikten sonra koşulları içeren asıl videolara geçilir ve bu aşamalarda herhangi bir geri bildirim verilmez. Her bir videodan en düşük 0, en yüksek 14 puan alınır; iki video üzerinden bir katılımcı maksimum 28 puan alabilmektedir. Puanın yüksekliği, yüksek senkronizasyon seviyesini göstermektedir.

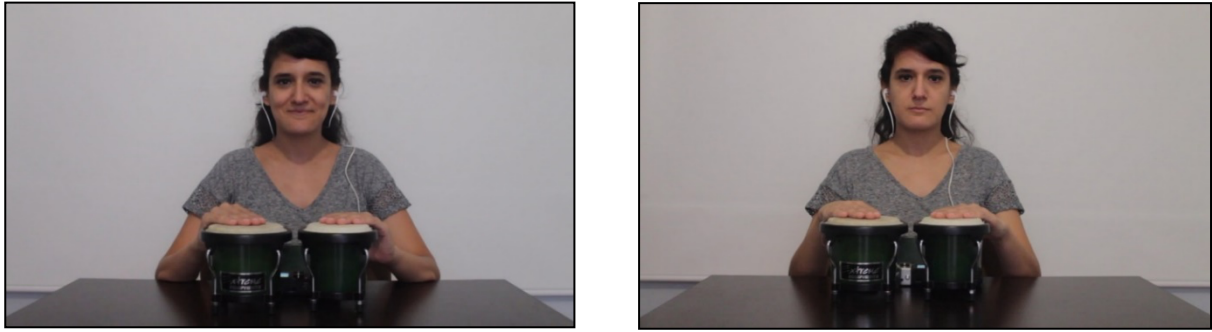
### Görevin Geliştirilmesi ve Pilot Uygulamaları

Videoların oluşum sürecinde ilk olarak kullanılacak müzikler belirlenmiştir. Çocuklar ve yetişkinlerle yapılan araştırma sonucunda mutlu müzik için en yüksek puanı alan parça Vince Guaraldi Trio’nun “Linus ve Lucy” olmuştur. Parçanın özellikleri şu şekildedir: genel olarak majör akorlardan oluşmaktadır, 160 BPM’lik ritme sahiptir, bir liriği yoktur, sadece ritim ve piyanodan oluşmaktadır, dört dörtlük tempodadır. Araştırmada parçanın sadece piyanolu olan ilk bir dakikası kullanılmıştır. Likert ölçümü sonucunda ortalama bir puan alan nötr müzik ise, yine dört dörtlük bir eser olarak seçilmiş, Claude Debussy’nin La Mer adlı eserinin 3. Bölümü “Dialogue du vent et de la mer (Rüzgar ve denizin diyalogu)” adlı kısmıdır. Söz konusu eserin



piyano transpoze kaydı kullanılmıştır. 82 BPM'lik bu parçanın, sabit ritimli olan kısmı çalışmada kullanılmak üzere değerlendirilmiştir.

Videolarda mimiklerin tam olarak ifade edilmesi için tiyatrodan eğitim almış bir sanatçı ile çalışılmıştır. Ekipman kurulumu, katılımcının çalması gerektiği biçimde düzenlenmiştir. Sanatçı videonun başında oturur pozisyonundadır ve elleri bongonun üzerinde olacak şekilde ekrana bakmaktadır. Kendisini tanıttırmasından sonra sabit ritmi çalmaya başlar ve aynı anda yüz ifadelerini koşula göre oluşturur. Çalışma için seçilen mimikler mutlu ve nötr yüz ifadeleri olarak belirlenmiştir (bkz. Şekil 2). Video başlangıcında sanatçı kendini tanıtmak için birkaç cümle kurmaktadır.



**Şekil 2.** Karakterin Mutlu ve Nötr Yüz İfadesi Gösterimi

Tanıtım kısmı yaklaşık on saniye sürmektedir. Ardından sanatçı 80 BPM hızdaki ritmi sabit bir şekilde çalmaya başlar. Sanatçı, sağ ve sol ellerini birer defa kullanarak basit bir dört dörtlük ritmi çalmıştır ve katılımcının da bu ritmi yapmasını istemiştir.

Videoların kurgulanmasının ardından, bilişsel gelişim psikolojisi alanında çalışan bir grup yüksek lisans ve doktora öğrencisi ile bir öğretim üyesine videolar ve yönergeler sunulmuştur. Bu bağlamda uygulama etiği hakkında fikirler değerlendirilmiştir ve yönergeler oluşturulmuştur. Yönergelerin çocuklara olan uygunluğunun test edilmesi için İstanbul'da bir anaokulunda pilot çalışmalar yapılmıştır. Her koşul için bir kişinin fikri incelenmiştir. Uygulamalar video kaydına alınmıştır ve kayıtların incelenmesinin sonucunda deneysel yönergelerin araştırmacı, karakter ve katılımcı arasındaki iş birliğini sağladığı belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analiz

Araştırmada her türlü gürültünün olmamasına dikkat edilmiştir ve bu kapsamda sessiz, dikkat dağıtmayan ortamlarda ses kayıtları alınmıştır. Ekipman kurulumu gerçekleştirildikten sonra gönüllüler teker teker oyun alanına davet edilmiştir ve araştırmacı, deney boyunca katılımcının yanında durmuştur. Koşullara göre her uygulamada duygu durumlarının dengelenmesi sağlanmıştır. Katılımcılar bilgisayarın karşısına oturtulmuştur ve adından tüm ekipmanın tanıtımı yapılmıştır. Katılımcıların ortama ve ekipmana alışması için bir süre verilmiştir.

Katılımcının alışma süresinden sonra, “Şimdi seninle müzikli bir oyun oynayacağız. Bilgisayarda görmüş olduğun bu abla bir müzik yapıyor, senden de ricam ablayı dikkatli bir şekilde izlemen ve onun çalmış olduğu ritmin aynısını çalman. Kısacası, birlikte müzik yapacaksınız. Hazır mısınız?” diye sorularak çalışmaya davet edilmiştir. Kulaklıkları takmasının ardından video uygulamalarına başlanmıştır. Araştırmacı bu aşamada “Sana şimdi örnek bir video göstereceğim,” demiştir ve hazırlanan videolardan öncelikle müziksiz olanı



gösterilmiştir. Araştırmacı bu esnada olası bir hatada (katılımcının konuşması veya başka sesler çıkarması gibi) katılımcıya gerekli geri bildirimler yapmıştır.

Daha sonra araştırmacı, “Hazırsan asıl videolara geçiyoruz,” komutuyla katılımcıları deney aşamasına yönlendirmiştir ve koşullara göre hazırlanan videolar gösterilmeye başlanmıştır. Katılımcı da önündeki bongoyla, videodaki karakterin çaldığı ritmi takip etmiştir. Bu sırada katılımcının çaldığı ritim, mikrofonla kaydolmuştur. Araştırmacı bu aşamada herhangi bir geri bildirimde bulunmamıştır.

Hazırlanan iki video arasına ritmin öğrenilmemesi ve bilişsel esnekliğin ölçümü için BADO görevi eklenmiştir. Tüm çalışma her bir katılımcı için ortalama 15 dakika sürmektedir; iki video için ortalama 3-4 dakika, BADO görevi için 7-8 dakika, alışma süreci için ise 2-3 dakikalık zaman dilimi ayrılmıştır. Tüm gruplara aynı yönerge uygulanmıştır.

Müziğin ve mimiğin, çocukların senkronik performanslarına olan etkilerinin neler olduğunu anlamlandırmak için yapılan analizler, özellikle tempoya uyum üzerinden ilerlemiştir. Öncelikle katılımcıların ritmi vurmaları gereken anda görevi gerçekleştirmeleri incelenmiştir. Buradan genel bir senkronizasyon ölçümü yapılmıştır. Ortalama olarak bir dakikalık ses kayıtları 14 eş parçaya bölündükten sonra, videodaki karakterin çaldığı kayıt ile arasındaki Pearson korelasyona bakılmıştır. Korelasyonla amaçlanan, katılımcı ile karakterin ritmi çaldığı zamandaki zirve noktalarının zamansal yakınlığını bulmaktır. 14 eş birime bölünmesinin sebebi, katılımcıların sağ ve sol ellerindeki ritmi vurma süresinin yaklaşık olarak 4.5 saniyeye denk gelmesidir; 64 saniyelik ses kayıtlarında 14 adet birim katılımcıların sağ ve sol hareketi tek seferde yaptığı bu 4.5 saniye üzerinden belirlenmiştir. Zaman serilerinden elde edilen ve anlamlı olan toplam korelasyon parçaları üzerinden bir puanlama sistemi geliştirilmiştir. Tüm katılımcıların gerçekleştirebileceği maksimum anlamlı korelasyon puanı, iki koşul toplamı için 28 olarak saptanmıştır.

Katılımcıların deney koşullardaki ses kayıtları üzerinden elde edilen, toplam korelasyon sayısına bağlı puanlamalar arasındaki farklar, tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımlı T-test ile değerlendirilmiş, deneysel grupların ortalamaları arasındaki farklar değerlendirilirken de Tukey's Honestly Significant Difference (HSD) Post-hoc Testi kullanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre katılımcıların normal dağıldığı görülmüştür. Deney gruplarının denek içi farklarının incelenmesi için de Bağımlı T-Test analizleri yapılmıştır. Denekler arası parçalı korelasyon analizleri için MatLab, yine denekler arası varyans analizleri için ise SPSS 21 programları kullanılmıştır.

### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemindeki çocukların ritim senkronizasyonlarını sağlamalarında duygusal ipuçları olarak mimiğin ve müziğin etkisini incelemektir. Bu amaçla yapılan uyumlu ve uyumsuz deney gruplarına ait senkronizasyon puanları oturumlara göre karşılaştırılmıştır. Gruplara göre deneysel koşulların senkronizasyon puanlarının ortalaması ve standart sapma değerleri toplu olarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deneysel Koşulların Senkronizasyon Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Uyumlu						Uyumsuz					
	Uyumlu – A			Uyumlu – B			Uyumsuz – A			Uyumsuz – B		
	n	X	SS	n	X	SS	n	X	SS	n	X	SS
<b>Mutlu Senk.<sup>a</sup></b>	24	3.83	1.76	24	3.45	2.20	24	1.25	1.48	24	1.29	1.33
<b>Nötr Senk.<sup>b</sup></b>	24	3.58	2.14	24	3.41	1.99	24	1.91	1.61	24	1.66	1.57
<b>Toplam Senk.<sup>c</sup></b>	24	7.41	2.08	24	6.87	3.37	24	3.16	1.94	24	2.95	2.11

***p*<.05**  
**a. Mutlu Senk.: Mutlu Senkronizasyon Değerleri**  
**b. Nötr Senk.: Nötr Senkronizasyon Değerleri**  
**c. Toplam Senk.: Toplam Senkronizasyon Değerleri**

Araştırmanın senkronizasyon puanlamasına ilişkin hipotezlerini incelemek üzere, deney koşullarına ait değişkenler üzerinden ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, koşullar arasındaki toplam senkronizasyon puanlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [ $F(3,95)=22.426, p<.001$ ]. Tukey HSD Post-hoc analizine göre, Uyumlu – A ve Uyumsuz – A ortalamaları ile Uyumlu A ve Uyumsuz – B arasındaki farklar anlamlıdır ( $p<.001$ ). Ayrıca Uyumlu – B ve Uyumsuz – A ortalamaları ile Uyumlu – B ve Uyumsuz B ortalamaları arasındaki farklar da anlamlıdır ( $p<.001$ ). Uyumlu grupların kendi içlerinde anlamlı fark bulunmadığı gibi ( $p=.87$ ), uyumsuz grupların ortalama puanlarında da herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir ( $p=.99$ ).

Araştırmanın mutlu ve nötr senkronizasyon puanlamasına ilişkin alt hipotezlerini incelemek amacıyla, deney koşullarına ait değişkenler üzerinden ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, koşullar arasındaki toplam senkronizasyon puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür [sırasıyla  $F(3,95)=15.301, p<.001$  ve  $F(3,95)=6.92, p<.001$ ].

Mutlu senkronizasyon puanları için yapılan Tukey HSD Post-hoc analizine göre, Uyumlu – A ve Uyumsuz – A ortalamaları ile Uyumlu A ve Uyumsuz – B arasındaki farklar anlamlıdır ( $p<.001$ ). Ek olarak, Uyumlu – B ve Uyumsuz – A ortalamaları ile Uyumlu – B ve Uyumsuz B ortalamaları arasındaki farklar da anlamlıdır ( $p<.001$ ). Uyumlu grupların kendi içlerinde anlamlı fark bulunmadığı gibi ( $p=.80$ ) uyumsuz grupların ortalama puanlarında da herhangi bir anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=.99$ ).

Nötr senkronizasyon puanları için yapılan Tukey HSD Post-hoc analizine göre, Uyumlu – A ve Uyumsuz – A ortalamaları ile Uyumlu A ve Uyumsuz – B arasındaki farklar anlamlıdır ( $p<.05$ ). Ek olarak, Uyumlu – B ve Uyumsuz – A ortalamaları ile Uyumlu – B ve Uyumsuz B ortalamaları arasındaki farklar da anlamlıdır ( $p<.05$ ). Uyumlu grupların kendi içlerinde anlamlı fark bulunmadığı gibi ( $p=.99$ ), uyumsuz grupların ortalama puanlarında da herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir ( $p=.91$ ).

Araştırmanın son hipotezinde, uyumlu veya uyumsuz koşullardan bağımsız olarak, duygu durumları türlerinin (mutlu ve nötr) gruplar içerisinde senkronizasyon puanlaması açısından bir fark yaratıp yaratmadığı bağımlı örneklem t-test ile incelenmiştir. Tablo 2’deki ortalamalara

tekrar odaklanıldığında, koşullardan bağımsız olarak duygu durumlarının türünün senkronize olmada anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Yapılan denek içi analiz sonuçlarına göre Uyumlu – A grubunun mutlu ve nötr senkronizasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(23)=.37, p=.71$ ). Uyumlu – B grubu için de benzer sonuçlar elde edilmiştir; denek içi analizi sonucunda anlamlı farka ulaşamamıştır ( $t(23)=-1.35, p=.18$ ). Uyumsuz gruplar içinde ise senkronizasyon performansları arasında anlamlı farklar elde edilememiştir (sırasıyla Uyumsuz – A için  $t(23)=-.80, p=.92$ ; Uyumsuz – B için  $t(23)=-.91, p=.38$ ). Buradan hareketle, senkronizasyonu etkileyen mimik ve müziğe ait duygu durumlarının türü yerine, birbirleriyle olan uyumunun senkronizasyon performansları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırmalara göre, insanların ritim senkronizasyonunu gerçekleştirirken yapmış oldukları öngörülü hataların azaltılmasında iki önemli nedenden söz edilebilir. İlk olarak, bireye gönderilen ritim uyarısıyla birlikte, farklı bir bildirim ya da uyarıcı gönderilmesidir. İkincisi ise, somatosensoryel bildirimlerin daha güçlü vurular yapılarak yoğunlaştırılması şeklinde olmaktadır (Aschersleben, 2002; Krause, Pollok ve Schnitzler, 2010; Repp, 2005). Buradan hareketle, ritim senkronizasyonunda hata paylarının düşürülmesi için, katılımcılara takviye olarak birtakım uyarıcılar, örneğin mimik gibi sözel olmayan duygusal ip uçlar, gönderilebilir. Veya, parmakların veya ellerin daha yukarıdan hareket ettirilmesiyle oluşan kinestetik bildirim, senkronizasyonun artmasını sağlayabilir. Bu çalışmada da sözü edilen iki unsurun birleşimi üzerinden hipotezleri destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Mimiklerin ve müziklerin duygusal ipuçlarının birlikteliği sayesinde katılımcıların senkronize olmalarındaki hatalar düşürülmüştür. Ayrıca uyuma dair ipuçların hem görsel hem de işitsel olarak verilmesi sayesinde senkronizasyon performansının olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir.

Araştırmadaki bulgulardan birisi, duygu durumunun türünden bağımsız olarak senkronizasyonun gerçekleşmesinde duygu durumlarına dair ipuçlarının uyumunun etkisinin bulunmasıdır. Literatürde müziğin duygu durumu çeşitlerinin senkronize olma üzerindeki etkisiyle ilgili az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmada ise, müzik ile birlikte mimiğin var olmasıyla oluşturulan, yeni bir model değerlendirilmiştir ve sonuçlara göre çeşitliliğin fark etmediği görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde, görsel ve işitsel bildirimlerin bu alandaki çalışmaların seyrini etkileyebileceği dile getirilebilir. Nitekim Patel ve arkadaşları (2005), yapmış oldukları çalışmada her bir katılımcının hem görsel hem de işitsel ritim görevlerini gerçekleştirmelerini beklemiştir. Sonuçta, bireylerin işitsel ritim sayesinde, görsel ritme göre daha başarılı senkronizasyon geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu çalışma ise Patel ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu araştırmanın bir ileri boyutu olarak düşünülebilir; negatif asenkronizasyonların azaltılmasında hem görsel (mimik ve video gösterimi) hem de işitsel (müzik) ipuçlarının etkisinden söz etmek mümkündür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, beş yaşındaki çocukların ritim senkronizasyonlarını sağlamalarında müzik ve mimik eşleştirilmesinin etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda özel bir görev geliştirilmiştir ve çocuklarda uygulamasının yapılması için birtakım ön çalışmalar sunulmuştur. Ardından çalışma yürürlüğe konulmuş ve hipotezler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre:

1. MSG ile uyumlu koşulda yer alan katılımcılar ile uyumsuz koşulda yer alan katılımcıların senkronizasyon puanları arasında anlamlı derecede bir fark bulunmuştur. Buna göre uyumlu grubu, yani müziğin duygu durumu ile yüz ifadeleri arasındaki

uyumla değerlendirilen grup, genel anlamda senkronize olmada daha başarılı olmuştur. Uyumlu koşulda yer alan katılımcılar hem mutlu hem de nötr senkronizasyon puanlamasında daha yüksek skorları elde etmişlerdir. Bu bağlamda uyumluluk grubunun senkronizasyon performansı, uyumsuzluk grubuna göre anlamlı derecede daha fazladır.

2. Uyumlu ve uyumsuz gruplarda, grup içinde iki duygu durumunu içeren (mutlu ve nötr) oturumlarına dair senkronizasyon performansları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Koşullardan bağımsız olarak, grupların kendi içlerindeki senkronizasyon performanslarında asıl etkili olanın, duygu durumu türü fark etmeksizin mimik ve müzik ipuçlarının uyumlu olmasıdır.

Müzikli Senkronizasyon Görevi (MSG), çocukların ritim senkronizasyonlarının ölçülmesinde karşılıklı görmüş oldukları karakterle ortak bir niyete bağlı oynanan, müziğin ve mimiğin duygusal ipuçlarına uyumuna dikkat çeken, bedenlenmiş biliş kavramı üzerinden geliştirilen bir görevdir. Müzik ve mimik eşleşmelerinin katılımcıların senkronizasyonu üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği bu çalışmadan çıkarılan sonuçlar, hipotezleri destekler niteliktedir.

Bu çalışma ile yarı deneysel bir ortamda müziğin ve mimiğin, algılama sürecindeki etkileri hakkında fikir sahibi olunmuştur. Özellikle eğitim kurumlarında duygu üzerine yapılacak çalışmalarda, okul öncesi dönemdeki çocukların duyguları anlamlandırabilmeleri açısından müziği de bir araç olarak kullanabilecekleri söylenebilir. Pilot ve esas çalışmada yer alan çocukların duyguları anlamlandırma ve dile getirmede farklılıklar tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın ortaya çıkmasında da müziğin duygusal yapısından söz edilebilir.

İleriki araştırmalar için, farklı yaş grupları ile bu oyunun tekrarlanması sağlanabilir. Bilişsel esnekliğe ek olarak farklı değişkenlerin de ekleneceği bir çalışma gerçekleştirilebilir. Parçalı korelasyon ve senkronizasyon analizlerinin sonuçlarıyla ortaya çıkan yukarıdaki tartışmalar, ileriki çalışmalarda tekrar incelenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla birlikte, bedenleşmiş biliş ve ortak niyet kavramları üzerinden oluşturulan senkronizasyon görevlerinde müziğe ait duygu durumlarının ve yüz ifadeleriyle gelen ipuçların uyumunun, senkronizasyon performansı üzerinde anlamlı derecede olumlu etkisi olduğu hipotezi desteklemiştir. Bunun yanında, bilişsel esnekliğin de kontrol edilmesiyle birlikte senkronize olmadaki etkisi sabitlenmiş ve oturumlar arasında herhangi bir fark yaratmadığı da saptanmıştır. Bu bilgiler ışığında, okul öncesi dönemdeki çocukların ritim senkronizasyonlarını sağlamalarında dikkat becerileri kontrol altındayken, verilmiş olan ipuçların uyumunun etkisi olduğu dile getirilmiştir.

### KAYNAKÇA

- Atzil, S. & Gendron, M. (2017). Bio-behavioral synchrony promotes the development of conceptualized emotions. *COPSYC*, 17, 162 – 69. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.07.009.
- Aschersleben, G. (2002). Temporal control of movements in sensorimotor synchronization. *Brain and Cognition*, 48, 66-79. DOI: 10.1006/brcg.2001.1304.
- Cameron-Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Matthews, J.S. & Morrison, F. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605-619. DOI: 10.1037/a0015365.
- Darby, K. P., Castro, L., Wasserman, E. A. & Sloutsky, V. M. (2018). Cognitive flexibility and memory in pigeons, human children, and adults, *Cognition*, 177, 30-40. DOI: 10.1016/j.cognition.
- Fraisse, P. (1982). Rhythm and tempo. D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* içinde (pp. 149 – 180). New York: Academic Press.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2011). Music and Emotion. P. Juslin and J. Sloboda (Ed.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* içinde (pp.583 – 645). United Kingdom: OUP Oxford.
- Kischner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint drumming: social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 299 - 314. DOI: 10.1016/j.jecp.2008.07.005.
- Kischner, S. & Tomasello, M. (2009). Joint making music promotes pro-social behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354 - 364. DOI: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004.
- Krause, V., Pollok, B. & Schnitzler, A. (2010). Perception in action: the impact of sensory information sensorimotor synchronization in musicians and non-musicians. *Acta Psychologica*, 133, 28 - 37. DOI: 10.1016/j.actpsy.2009.08.003.
- Leman, M. & Maes, P. (2014). Music perception and embodied music cognition. L. Shapiro (Ed.), *The Routledge Handbook Of Embodied Cognition* içinde (pp. 81 - 89). New York: Routledge.
- Niendental, P. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316, 1002 – 1005. DOI: 10.1126/science.1136930.
- Patel, A. D., Iversen, J. R., Chen, Y. & Repp, B. (2005). The influence of metricality and modality of synchronization with a beat. *Experimental Brain Research*, 163, 226 – 238. DOI: 10.1007/s00221-004-2159-8.
- Repp, B. H. (2005). Sensorimotor synchronization: a review of the tapping literature. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(6), 969 - 92. DOI: 10.3758/BF03206433.
- Sacks, O. (2008). *Musicophilia – tales of music and the brain*. New York: Vintage Books.
- Semin, G. R. & Cacioppo, J. T. (2008). Grounding Social Cognition: Synchronization, Entrainment, and Coordination. G. R. Semin & J.T. Cacioppo (Ed.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, And Neuroscientific Approaches* içinde (pp. 119 - 148). New York: Cambridge University Press.
- Stupacher, J., Maes, P., Witte, M. & Wood, G. (2017). Music strengthens prosocial effects of interpersonal synchronization – if you move in time with the beat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 72, 39 - 44. DOI:10.1016/J.JESP.2017.04.007.
- Thelen, E. (2000). Grounded in the world: developmental origins of the embodied mind. *Infancy*, 1(1), 3 - 28. DOI: 10.1207/s15327078in0101\_02.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Massachusetts: The MIT Press.

- Wood, A., Rychlowska, M., Korb, S. & Niendental, P. (2016). Fashioning the Face: Sensorimotor Simulation Contributes to Facial Expression Recognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(3), 227 – 40. DOI: 10.1016/j.tics.2015.12.010.
- Zhou, Y. & Fischer, M. H. (2018) Mimicking non-verbal emotional expression and empathy development in simulate consultations: an experimental feasibility. *Patient Education and Counseling*, 101(2), 1 - 6. DOI: 10.1016/j.pec.2017.08.016.



## Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet Kalıp Yargıları: Metafor Analizi ve Resim Çizme-Yazma Yöntemi<sup>1</sup>

### Gender Stereotypes of Students of The Fine Arts High School Painting Department: Metaphor Analysis and Drawing-Writing Method

Eray GÜNAY, Özge ODABAŞI KOÇ\*

<sup>1</sup> Öğrenci, Van Güzel Sanatlar Lisesi, eraycan226@gmail.com, 0000-0001-5138-7098

<sup>2</sup> Uzman Felsefe Grubu Öğretmeni, Van Güzel Sanatlar Lisesi, ozgeodabasi@hotmail.com, 0000-0003-2985-9903, \*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi/Received : 02.12.2021 Kabul tarihi/Accepted: 22.06.2021 Yayın tarihi/Published: 30.06.2021

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Van ilinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesi'nin resim alanında öğrenim gören öğrenciler arasından %37'sini kız, %63'ünü erkek gönüllü 89 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere kadın ve erkeği neye, neden benzettiklerini soran metafor anketi verilmiştir. 'Kadın Çiz', 'Erkek Çiz' etkinliği yapılmıştır. Elde edilen verilerin nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi aracılığıyla sınıflanmasıyla elde edilen araştırma sonuçların cinsiyete ve araştırmada kullanılan yöntemlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kadın için 67 erkek için 80 metafor üretilmiştir. Erkeğe üretilen metaforlar daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin kadını açıklarken ağırlıklı olarak bitki, erkeği açıklarken ağırlıklı olarak nesne kategorisindeki metaforları kullandığı görülmüştür. Metafor açıklamalarında ve resim çizimlerinde kız öğrenciler çoğunlukla kadını olumsuz özelliklerle nitelendirmemiştir. Kız öğrencilerin kendilerine yönelik algısı olumlu olduğu düşünülmektedir. Olumsuz özelliklerle erkeğin nitelendirilmesi kız öğrencilere göre daha fazla erkek öğrenci tarafından yapılmıştır. Resim çizimlerinde kız öğrenciler kadını özgür, özsaygısı yüksek, yetenekli, güçlü; erkeği dürtüst, saygılı, kadına değer veren olarak nitelendirmiştir. Erkek öğrenciler kadını ev işleri yapan, çocuk bakımıyla ilgilenen, narin, duygusal; erkeği güçlü, koruyan, kahraman, çalışan, para kazanan olarak nitelendirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Güzel Sanatlar Lisesi, Cinsiyet, Kalıp Yargı, Metafor, Resim

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the gender stereotypes of students in Fine Arts High School. The sample of the study consists of 89 volunteer students (37% female and 63% male) among the students studying in the field of art of the Fine Arts High School located in Van, Turkey. A metaphorical questionnaire asking what and why they liken men and women to was given. An activity of "Draw A Woman" and "Draw A Man" was held. It was determined that the results of the study obtained by classifying the data with the content analysis, one of the qualitative analysis methods, differed according to gender and the methods used in the study. A total of 67 metaphors were created for women and 80 metaphors were created for men. The metaphors created for men had more diversity. It was observed that male and female students mainly used metaphors mainly in the category of plants to describe women, and in the category of objects to describe men. In the explanations and drawings of metaphors, female students mostly did not describe women with negative characteristics. This indicated that female students' self-perception was positive. Compared to female students, male students described men with negative characteristics more. The female students depicted women as independent, talented and strong with a high level of self-esteem while they described men as honest, respectful, and valuing women. On the other hand, male students associated women with housework, childcare, delicacy, and emotionality while they depicted men as strong, protective, heroic, worker, and income earner.

**Keywords:** Fine arts high school, gender, stereotype, metaphor, painting

<sup>1</sup>Bu çalışma birinci yazarın "TÜBİTAK 51. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması" psikoloji alanında Van bölge ikinciliği alan "Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet Kalıp Yargıları: Metafor Analizi ve Resim Çizme-Yazma Yöntemi" adlı proje raporundan üretilmiştir.

## GİRİŞ

Toplumdaki kalıp yargılar, kadınları ve erkekleri belirli kalıplar içinde algılamaya yol açar. Bu kalıplar toplumdan topluma değişir. Cinsiyetler arasında varlığı kabul edilen farklılıkların hepsi biyolojik yapıya indirgenemez. Sosyal çevrenin kız ve erkek çocuklarla ilişki kurma biçimi de onların farklı yetişmelerinde önemli bir etken olur. Örneğin, erkek çocukların bebekle, kız çocukların kamyon ve inşaat oyuncaklarıyla oynaması önlenir. Cinsiyetler arasında davranış ve özellik farklılıkları konusunda insanların kalıplaşmış algılayış biçimleri vardır (Cüceloğlu, 2008, s.387-393). Cinsiyet (sex) terimi, kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönünü ifade eder ve biyolojik bir yapıya karşılık gelir. Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. Toplumsal cinsiyet (gender) terimi ise kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürel bir yapıyı karşılar ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içerir. Toplumsal cinsiyet, bireyi kadınsı ya da erkeksi olarak karakterize eden psikososyal özelliklerdir (Rice, 1996'dan akt, Dökmen, 2010, s.19-20).

“Ergenlik dönemi, erinlik ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren bir dönemi kapsamakta, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi oluşturmaktadır. Havighurst'a göre ergenlik döneminde tamamlanması gereken psikososyal görevlerden bir tanesi de kadın veya erkek cinsiyet rolünü kazanmaktır. Kadın nedir? Erkek nedir? Kadın ve erkeğin dış görünüşleri nasıl olmalıdır? Kadın ve erkek nasıl davranmalı, hangi rolleri üstlenmelidir? Ergenlerin olgunlaşma sürecinin bir bölümü, kültürün değişen cinsiyet rollerini inceleyebilme ve hangi cinsiyet rollerini benimseyeceğine karar verme süreçlerini içerir” (İnanç, vd., s.229-231). Bu nedenle ergenlerin bu süreci sağlıklı temellendirmeleri için algılarının belirlenmesi gerekir.

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlere dair algılarında resim çizme yöntemi kullanılan çalışmalar görülmektedir (Karapekmez vd., 2018; Güder, 2014). Çocuklar genel olarak olumlu özellikleri erkeklere, olumsuz ve yetersiz özellikleri kadınlara yüklemişlerdir. Kadınlara en uygun gördükleri meslek aşçı, erkelere en uygun görülen meslek itfaiyecidir. Çocuklar kadınları çok işi olan, dikkatsiz, korkak, güçsüz, zayıf, yetersiz, ağlayan, erkeğe yardım eden, korunması gereken olarak, erkekleri ise dikkatli, güçlü, cesur, ağlamayan, çözüm üreten olarak tanımlamışlardır (Güder, 2014). Kadın ve erkeğin yaptığı mesleklerde ise en çok hekim mesleğinin çizildiği görülmektedir. Kız çocukları kadınlara hekimliği uygun bulurken, erkek çocuklarının erkeklere uygun buldukları meslekler itfaiyecilik ve pilotluktur (Karapekmez vd., 2018). Ebeveynlerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet algılarının okulöncesi dönemdeki çocuklarının oyuncak tercihlerine ve cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarına etkisi incelendiği araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısının çocukların cinsiyet kalıp yargılarına bir etkisinin olmadığı ve çocuklardaki kalıp yargıların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişim göstermediği sonucuna varılmıştır (Menekşe ve Asan, 2019). Lise öğrencileri (Dikme ve Gökçe 2019; Filiz vd. 2018; Kantoğlu vd., 2018) üzerinde yapılan çalışmalar görülmektedir. Filiz vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada kadının siyasi temsili, liderlik özelliği, kadın-erkek rol ve sorumluluklarındaki ayırım, kadının aile içindeki karar mekanizmasına etkisi ve geleneksel kalıp yargılar konusunda öğrenciler arasında zıt görüşler tespit edilmiştir. Erkeğe daha fazla ekonomik sorumluluk yüklemiştir. Dikme ve Gökçe (2019) tarafından yapılan çalışmaya katılan lise öğrencileri kadını hassas, kırılğan, fedakar, aileyi toparlama, ev işlerinden sorumlu, kısıtlana; erkeği güçlü, dayanıklı, öfkeli, ayrıcalıklı, özgür vb. olarak vurgulanmıştır. Kantoğlu vd. (2018) tarafından yapılan çalışmaya katılan 12-17 yaş arasındaki ergenlerin yaşının artması ile eşitlikçi rolleri benimsemeleri arasında paralellik bulunmaktadır. Düşük eğitim düzeyi ve düşük ekonomik gelire sahip ailelerin çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha çok “geleneksel cinsiyet rolü” algısına sahip olduğu; annenin çalıştığı, eğitim düzeyi ve ekonomik geliri yüksek ailelerin çocuklarının ise daha çok “eşitlikçi cinsiyet rolü” algısına sahip olduğu saptanmıştır.

Metafor tekniği kullanılarak, çalışma grubu 18 yaş ve üzeri bireyler (Yeşilkayalı vd. 2019; Sargın, 2018; Direk ve Irmak, 2017; Esen vd. 2017; Topuz, Erkanlı, 2016; Sakallı Uğurlu, Türkoğlu, 2016; Aslan, 2015; Sözer ve Özkan, 2014) olan çalışmalar görülmektedir. Topuz ve Erkanlı'nın (2016) çalışmasında kadın, kırılğan, ilgiye ve bakıma muhtaç, bağımlı, çalışkan ve sorumluluk sahibi ve yaşamın devamlılığını sağlayan olarak tanımlanmıştır. Erkek; yöneten-yönlendiren, koruyucu, sahiplenici, mücadeleci, ailesinin sorumluluğunu üstlenen, mantıklı, duygularını göstermeyen, fiziksel güç kullanabilen, başına buyruk, yüceltilen olarak tanımlanmıştır. Bir başka çalışmada lisans öğrencilerinin kadına dair en fazla ürettikleri metafor 'arı' olmuştur. En çok üretilen metaforlara bakıldığında; kadınlarda 'gül', erkekler ise 'çiçek' metaforunu üretmiştir (Sözer ve Özkan, 2014). Araştırmaya katılan öğretmen adayları kadınları "zayıf, hassas ve ilgiye muhtaç" olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımlamışlardır. Burada en fazla kullanılan metafor "çiçek"tir (Aslan, 2015). Bekar kadın utangaç, kırılğan, hanım hanımcık, baskılanan/bağımlı, eğlenceli, özgürlüğüne düşkün, çalışkan, genç, güzel, bakımlı tanımlanırken; evli kadınlar için fedakar, sadık, anne, ev hanımı, ailesine bağlı, kocasına bağımlı, şişman, bakımsız, çalışkan, olgun/oturaklı, pasif olarak tanımlanmıştır (Sakallı Uğurlu ve Türkoğlu, 2016). Kadın katılımcılar kendilerine ilişkin olumlu metaforlar üretirken (örneğin; cennet kuşu, inci, benzersiz varlık gibi), erkek katılımcıların daha çok olumsuz anlam içeren metafor (Örneğin; şeytan, saatli bomba, canavar, volkan ve yağmur gibi.) ürettikleri görülmüştür (Sargın, 2018). Araştırmaya katılan Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin en fazla "kadını duygusal, merhametli, kırılğan ve sevgiye muhtaç olarak tanımlayan" kategorisinde metafor üretmiş oldukları görülmüştür. Bu kategoride ise en fazla "çiçek" metaforunun kullanılmış olduğu tespit edilmiştir (Yeşilkayalı vd., 2019). Erkekleri, "kaba, sert ve duygusuz" olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımlamışlardır. Burada en fazla kullanılan metafor "odun"dur. Ayrıca her iki cinsin kendilerine ilişkin algıları büyük oranda olumluyken, karşı cinse ilişkin algılarının büyük oranda olumsuz olduğu görülmüştür (Aslan, 2015). Bekar erkeklerin hareketli, eğlenceli, sapık, sorumsuz, cesur, mert, çekici, bakımlı, güçlü, çapkın, özgür; evli erkeklerin ise sorumluluk sahibi, baba, aile reisi, iktidar, sert, özgür, fedakar, sadık, güvenilir, olgun/oturaklı, çalışkan, kendine güvenen, göbekli, bıyıklı tanımlandığı görülmüştür (Sakallı Uğurlu ve Türkoğlu, 2016). Esen vd., (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre kadın katılımcıların çoğu, ev işlerini kendi sorumluluğu olarak görmektedir. Araştırmada elde edilen çarpıcı bulgulardan bir diğeri ise kadınların yaklaşık 1/3'ünün; erkeklerin %50'den fazlasının kadınların erkekler tarafından korunması gerektiği düşüncesine katıldıklarını ifade etmiş olmalarıdır. Erkeklerin yaklaşık %50'si evin reisinin erkek olması gerektiğini düşünürken; kadınlarda bu oran yaklaşık %8'dir. Direk ve Irmak (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre toplumsal cinsiyet rolleri açısından eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu, bu tutumun ortaya çıkmasında kadın olmak ve annenin eğitimi gibi değişkenlerin en önemli yordayıcılar olduğu gösterilmiştir. Sonuç olarak, yapılan çalışmalarda çoğunlukla katılımcılar kadını narin, duygusal, ev işi yapan, çocuk bakan, korunması gereken olarak nitelerken; erkeği güçlü, koruyan, para kazanan, sert, cesur olarak nitelendirmektedir.

Güder (2014) tarafından yapılan 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi', Karapekmez vd.(2018) tarafından yapılan 'Okul Öncesi Dönemde Mesleklere İlişkin Toplumsal Cinsiyet Algısı' adlı çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocuklara resim çizme tekniği kullanılmıştır. Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarının belirlendiği bu çalışmanın söz konusu çalışmalarda benzerliği resim çizme tekniğinin kullanılması, farkları ise resim çizme tekniğinin lise düzeyine uygulanmasıdır. Özkan ve Sözer (2014) tarafından yapılan 'Öğretmen Adaylarının Kadın Olgusuna İlişkin Algılarının Belirlenmesi', Sargın (2018) tarafından yapılan 'Üniversite Öğrencilerinin Kadın Kavramına İlişkin Metaforları: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği', Yeşilkayalı vd. (2019) tarafından yapılan 'Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet

Bağlamında Kadın Algısı: Metafor Analizi Örneği' adlı çalışmalar üniversite öğrencilerinin kadın algısını belirlemek için metafor tekniği kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın, bu çalışmalarla benzerliği metafor tekniğinin kullanılmış olması, farkı ise resim çizme ve yazma tekniğini kullanılması, lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmış olmasıdır ve sadece kadın algısına değil erkeğe dair algıda ele alınmıştır. Her iki cinsiyeti ele alması yönüyle Aslan (2015) tarafından yapılan 'Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Metaforik Bir Çözümleme', Sakallı Uğurlu, Türkoğlu (2016) tarafından yapılan 'Günümüz Türkiye'sinde Cinsiyet Kalıp Yargıları: Kadın Kimdir? Erkek Kimdir?' adlı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca hem lise öğrencilerinin hem de güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargıları üzerinde bir çalışmaya rastlanılmadığından, metafor tekniği ve resim çizme-yazma tekniğinin birlikte kullanılması yönüyle ilk çalışma olması sebebiyle önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın hipotezleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarını belirlemede metafor ve resim çizme-yazma teknikleri arasında fark yoktur.
2. Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyetinin, cinsiyet kalıp yargıları üzerinde etkisi yoktur.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarının belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji kişilerin bir olgu ile ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Büyüköztürk, 2016).

### Çalışma Grubu

Van ilinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesi'nin resim alanında öğrenim gören öğrenciler arasından gönüllü 89 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 14-19 arasında değişmektedir. Çalışmaya dahil edilen katılımcıların yaş ortalaması  $15.30 \pm 1.22$ 'dir. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıfa göre dağılımı, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	Toplam
Kız	13	6	6	8	33
Erkek	17	16	14	9	56
Toplam	30	22	20	17	89

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya 89 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 33'ünü kız, 56'sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci sayısının artandan azalana göre sırasıyla 9., 10., 11.,12. sınıflarda olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Çalışma 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için gerekli izinler Van İli Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırmaya katılan 89 öğrenciden 85'i 18 yaş altı olduğu için veli izin formu katılımcıların velilerine

imzalatılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin sadece araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin gönüllü katıldığına dair belge imzalatılıp istediklerinde çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir.

Bu araştırmada verilerin toplanmasında açık uçlu sorular ve öğrencilerin yapmış oldukları resimler kullanılmıştır. Metafor anketi ve resim çizme-yazma tekniği ile veriler toplanmıştır. Metaforların elde edilmesi için öncelikle öğrencilere “Kadın.....gibidir/benzerdir. Çünkü.....”, “Erkek..... ..gibidir/benzerdir.Çünkü.....” biçiminde boşluk doldurmalı cümlelerin olduğu metafor anketi verilmiştir. Kişisel bilgiler olarak da cinsiyet ve sınıfını yazmaları istenmiştir. Metafor kavramı hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra 20 dakika süre verilmiştir. Daha sonra A4 kağıdı dağıtılarak ikiye katlamaları söylenmiştir. A5 boyutuna gelen kağıda uygulamaları için kadın çiz-erkek çiz yönergesi verilmiş ve çizdiklerini açıklayan cümlelerini çizimlerinin olduğu kağıda yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik için 40 dakika süre verilmiştir. Kullanılacakları kalem konusunda sınırlandırmaya gidilmemiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinin uygulanması birtakım aşamalar halinde gerçekleşmektedir. Araştırmacı ilk aşamada hedefleri belirlemek zorundadır. İkinci aşama, örneklemin oluşturulması şeklinde ifade edilir. Üçüncü aşamada, örneklemin bölüneceği birimler, maddeler ya da kayıt birimleri ve kategorilerin toplanacağı kategoriler saptanır. Kategorilerin frekansları nicel olarak belirlendikten sonra değerlendirme, çıkarsama ve yorumlama aşamasına gelinilir” (Bilgin, 2014, s.11). Veri analizi için metafor ve çizimler incelemiş, boş bırakılan, herhangi bir düşüncüyü ifade etmeyen kağıtların bulunmadığı görülmüştür. Daha sonra kağıtlara 1’den 89’a kadar numara verilmiştir. Sınıf, cinsiyeti ve verilen numara ile alıntılar belirtilmiştir.

Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarını belirlemek amacıyla serbest düşüncelerini sağlayacak metafor ve resim çizme teknikleri kullanılarak elde edilen veriler kategoriler halinde sınıflanmıştır. Aynı resim ve açıklamalarda birden fazla kategoriye dair veri bulunduğu için ilgili kategorilerde yer verilmiştir. Birimlere ve kategorilere dair gösterilme sıklıklarının saptamak için frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, birim veya öğelerin sayısal, yüzdesele ve oransal bir tarzda görülme sıklığını ortaya koymaktır. Bu, belirli bir öğenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlar (Bilgin, 2014, s.18).

## BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde metafor analizi ve resim çizme-yazma uygulamasının bulgularına, metafor ve resimlerinden örneklerle yer verilmiştir.

### Kadın İçin Üretilen Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin kadına ilişkin kullandıkları metaforlar ve açıklamalarının kategorilerine, öğrencilerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Metaforlardan elde edilen kategoriler Tablo 2’de ve metafor açıklamalarından elde edilen kategoriler Tablo 3’te yer alır.



Tablo 2. Öğrencilerin Kadın İçin Kullandıkları Metafor ve Kategorileri

Sayı	Kategori	Kız Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	Erkek Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	F
1	Bitki	Çiçek(5), Gül(3), Pamuk, Nar, Ağaç, Papatya, Kardelen	Çiçek(9), Gül(2), Pamuk, Bitki, Ağacın Dalı, Kavak Ağacı, Meyve, Çekirdek, Ağaç	12
2	Doğa	Güneş, Toprak, Maden Kristali, Bulut, Su(3)	Dünya, Güneş, Doğa, Su	7
3	Nesne	Robot, Baca, Beyaz Çarşaf, Masa	Evin Direği/Direk(2), Cam, Heykel, Beyaz Çarşaf, Kalem Ucu, Fener, Çelikten Duvar	10
4	Sembol	Renkler, Melek, Kelime	Baş Ağrısı, Şeytan, Google, Kelime, Mp3, Benzin, Altın, Pırlanta	11
5	Mekan	Ev, Liman	Bir Uçurumun Eşiği	3
6	Hayvan	Kraliçe Arı, Ceylan	Kedi, Keçi, Karınca, Çakal, At	7
7	Rol	Savaşçı	Savaşçı	1
8	Nitelik	Temel Varlık	Basit, Sevgi, Narin, Tamamlayıcı Varlık, Aş, Hayat, Hayatın Parçası	8
9	Yaşam Unsurları	-	Kalp	1

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrenciler tarafından üretilen metaforlar bitki, doğa, nesne, sembol, mekan, hayvan, rol, nitelik, yaşam unsurları olarak 9 kategoride sınıflanmıştır. Kadın için en fazla bitki (f:12) kategorisinde çiçek (f:14) metaforunu üretmiştir. Sembol (f:11) kategorisinde tekrarlanan metafor yoktur.

Tablo 3. Öğrencilerin Kadın İçin Kullandıkları Metafor Açıklamalarının Kategorileri

Sayı	Kategoriler	Kız Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	Erkek Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	F
1	Kırılğan, merhametli, ezilen ve ilgiye muhtaç	Pamuk, Gül(3), Çiçek(5), Ceylan, Papatya	Basit, Pamuk, Kedi, Gül(2), Çiçek(9), Sevgi, Cam, Narin, Bitki, Heykel, Ağacın Dalı, Tamamlayıcı Varlık, Kavak Ağacı	15
2	Hayat kaynağı, değerli	Su(2), Melek, Maden Kristali, Kraliçe Arı	Su, Hayat(2), Hayatın Parçası, Çiçek(2), Aş, Doğa, Ağaç, Kalem Ucu, Kalp, Dünya, Benzin	14
3	Akıllı, güçlü, çalışkan	Kardelen, Masa, Renkler, Su, Ağaç, Robot	Bir Uçurumun Eşiği, Altın, Savaşçı, Karınca, Güneş, Google, Çelikten Duvar, Ağaç	13
4	Paylaşımçı, denge, ihtiyaç	Güneş, Toprak, Kelime, Baca, Liman, Ev	Pırlanta, Evin Direği/Direk/Toplumun Direği(3), Çekirdek, Meyve, Mp3, Fener	12
5	Ezen, çok konuşan, sinirli, inatçı	-	Baş Ağrısı, Şeytan, Keçi, Çakal	4
6	İftira atılsa kahr	Beyaz Çarşaf	Beyaz Çarşaf	1
7	Diğer (Tanmadan anlaşılmaz, güzel)	Nar	At	2

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrenciler tarafından kadın için üretilen metaforlara ait açıklamaları "kırılğan, merhametli, ezilen ve ilgiye muhtaç", "hayat kaynağı, değerli", "akıllı, güçlü, çalışkan", "paylaşımçı, denge, ihtiyaç", "ezen, çok konuşan, sinirli, inatçı", "iftira atılsa kaldığını", "diğer (tanmadan anlaşılmaz, güzel)" olarak 7 kategoride sınıflanmıştır.

#### **Kadının kırılğan, merhametli, ezilen ve ilgiye muhtaç olduğunu vurgulayan metaforlar:**

Tablo 3'e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 15 metafor üretilmiştir. 5 metaforu kız, 10 metaforu erkek öğrenci üretmiştir. Kız öğrenciler tarafından, pamuk, gül (3), çiçek (5), ceylan, papatya; Erkek öğrenciler tarafından, basit, pamuk, kedi, gül (2), çiçek (9), sevgi, cam,



narın, bitki, heykel, ağacın dalı, tamamlayıcı varlık, kavak ağacı metaforları üretilmiştir. Pamuk, gül, çiçek metaforunu kız ve erkek öğrenci üretmiştir. Pamuk metaforu eşit sayıda üretilmiş, çiçek metaforunu en fazla kızlar kullanmıştır. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Kadın heykel gibidir. Çünkü kadın zarif ve naziktir. Heykelde zaman ayrıntıya gerek vardır, en ufak yanlıştta yıkılır ya da bozular” (9. Sınıf Erkek 14).*

*“Kadın kedi gibidir. Çünkü yufka yürekli insandır” (9. Sınıf Erkek 27).*

*“Kadın bitki gibidir. Çünkü kadınlar ezilip geçilir, dövülür” (9. Sınıf Erkek 15).*

*“Kadın cam gibidir. Çünkü cam gibi hassas kalbi vardır, kırıldığı zaman düzelmez” (9. Sınıf Erkek 21).*

*“Kadın gül gibidir. Çünkü onu üzersen yapraklarını döker ve solar” (11. Sınıf Kız 58).*

*“Kadın çiçek gibidir. Çünkü narindir, kırılandır” (11. Sınıf Erkek 60).*

*“Kadın ceylan gibidir. Çünkü çok kırılğan, narindir” (12. Sınıf Kız 83).*

**Kadının hayat kaynağı, değerli olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 3’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 14 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler tarafından, su (2), melek, maden kristali, kraliçe arı; Erkek öğrenciler tarafından, su, hayat (2), hayatın parçası, çiçek (2), aş, doğa, ağaç, kalem ucu, kalp, dünya, benzin metaforları üretilmiştir. Su metaforunu kız ve erkek öğrenci üretmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Kadın su gibidir. Çünkü olmadan hayat olmaz” (9. Sınıf Erkek 22).*

*“Kadın hayat gibidir. Çünkü nefesimizi ondan alırız” (9. Sınıf Erkek 23).*

*“Kadın melek gibidir. Çünkü dünyanın en önemli kavramıdır. Kadın bu dünyada gereken bir varlıktır. Kadın olmazsa bu dünya hayatı boştur” (9. Sınıf Kız 8).*

*“Kadın kraliçe arı gibidir. Çünkü onlar sayesinde bir düzen sağlanır ve onlar sayesinde insanların devamı sağlanır” (10. Sınıf Kız 33).*

*“Kadın kalem ucu gibidir. Çünkü kadın olmazsa yani uç olmazsa o evin hayatın bir anlamı kalmaz uçlu kalem olmazsa uç tek başına işe yaramaz. Erkek nasıl kadına ihtiyaç duyuyorsa kadın da erkeğe ihtiyaç duyar” (11. Sınıf Erkek 62).*

**Kadının akıllı, güçlü, çalışkan olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 3’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 13 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler tarafından, kardelen, masa, renkler, su, ağaç, robot; Erkek öğrenciler tarafından, bir uçurumun eşiği, altın, savaşı, karınca, güneş, Google, çelikten duvar, ağaç metaforları üretilmiştir. Ağaç metaforunu kız ve erkek öğrenci eşit sayıda üretmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Kadın kardelen gibidir. Çünkü engelleri delip sonuca ulaşmaya çalışır, soğuğa dayanıklıdır zor koşullarda açar. Kadın da dayanıklıdır” (9. Sınıf Kız 7).*

*“Kadın savaşı gibidir. Çünkü kötülöklere karşı çıkandır” (10. Sınıf Erkek 37).*

*“Kadın bir uçurumun eşiği gibidir. Çünkü bütün riskleri göze alıp hayatın manzarasını seyrederek” (10. Sınıf Erkek 52).*

*“Kadın çelikten duvar gibidir. Çünkü aşağılanmaya şiddete karşı dimdik durabilir” (11. Sınıf Erkek 73).*

*“Kadın Google gibidir. Çünkü aradığın şeylerin çoğunu bulur. Birçok işi yapar. Akıllı varlıklardır” (11. Sınıf Erkek 61).*

**Kadının paylaşımcı, denge, ihtiyaç olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 3’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 12 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler tarafından, güneş, toprak, kelime, baca, liman, ev; Erkek öğrenciler tarafından, pırlanta, evin direği/direk/toplumun direği (3), çekirdek, meyve, mp3, fener metaforları üretilmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Kadın güneş gibidir. Çünkü kadın parlar, ayı görmeden ışığını paylaşır” (9. Sınıf Kız 12).*

*“Kadın toplumun direği gibidir. Çünkü kadın olmazsa toplumda denge olmaz” (9. Sınıf Erkek 26).*

*“Kadın Fener gibidir. Çünkü karanlıktaki umudumuz” (11. Sınıf Erkek 69).*

*“Kadın mp3 gibidir. Çünkü istediğiniz güzel bir şarkıyı ya da hüznü dolu rock, pop vs. gibi sizi rahatlatacak her şeyi onda bulabilirsiniz” (11. Sınıf Erkek 74).*

*“Kadın baca gibidir. Çünkü dumanı içerdekiler zarar görmesin diye çeker ve dışa aktarır” (11. Sınıf Kız 56).*

*“Kadın meyve gibidir. Çünkü bulunduğu yeri güzelleştirir” (12. Sınıf Erkek 87).*

**Kadının ezen, çok konuşan, sinirli, inatçı olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 3’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 4 metafor üretilmiştir. Erkek öğrenciler tarafından, baş ağrısı, şeytan, keçi, çakal metaforları üretilmiştir. Kız öğrenciler bu kategoride metafor üretmemiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Kadın baş ağrısı gibidir. Çünkü günde 10-15 bin kelime konuşup kafamızı sulandırıyorlar” (9. Sınıf Erkek 19).*

*“Kadın Şeytan Gibidir. Çünkü her zaman insanları kandırıp kötü yola sapmasına neden olur” (9. Sınıf Erkek 18).*

*“Kadın keçi gibidir. Çünkü inatçıdır, siniri aşırı etkilidir, etrafını yıkabilecek potansiyele sahiptir” (10. Sınıf Erkek 53).*

*“Kadın Çakal gibidir. Çünkü dünyaya erkekleri ezmek için gelmiş” (12. Sınıf Erkek 85).*

**Kadına iftira atılsa kaldığını vurgulayan metaforlar:** Tablo 3’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 1 metafor üretilmiştir. Beyaz çarşaf (2) metaforu üretilmiştir. Metafor üretenler hem kız hem erkek öğrencidir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Kadın Beyaz çarşaf gibidir. Çünkü leke düşse geçmez” (10. Sınıf Kız 34).*

*“Kadın Beyaz çarşaf gibidir. Çünkü lekelenirse lekesi çıkmaz” (10. Sınıf Erkek 49).*

**Diğer:** Tablo 3’e bakıldığında bu alt kategoride kadını “tanımadan anlaşılmaz” ile tanımlayan metafor yer almaktadır. Nar metaforu üretilmiştir (1). Metafor üreten kız öğrencidir. Kadını “güzel, etkili” ile tanımlayan 1 metafor da yer almaktadır. Bu alt kategori ile at metaforu üretilmiştir. Metafor üreten erkek öğrencidir. Metaforlara yönelik doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Kadın nara benzer. Çünkü içini görmek gerekir” (10. Sınıf Kız 35).*

*“Kadın at gibidir. Çünkü ilgi çekici, gizemli, onlara baktığımızda etkileniriz” (12. Sınıf Erkek 89).*

## Erkek İçin Üretilen Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin erkeğe ilişkin kullandıkları metaforlar ve açıklamalarının kategorilerine, öğrencilerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Metaforlardan elde edilen kategoriler Tablo 4'te ve metafor açıklamalarından elde edilen kategoriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Erkek İçin Kullandıkları Metafor ve Kategorileri

Sayı	Kategori	Kız Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	Erkek Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	F
1	Nesne	Çorap, Kapalı Kutu, Yaslanacak Duvar, Demir, Makine, Direk, Baston, Can Yeleği, Davul, Gemi, Masa, Odun	Vinç, Davul, Duvar(2), Odun, Boks Torbası, Trafik Lambası, Cam Bardak, Evin Kolonu, Kapı, Uçlu Kalem, Korkuluk, Cam, Alışveriş Sepeti, Binanın Dış Duvarı	23
2	Doğa	Ay, Güneş, Dağ, Taş, Negatif Atom, Şimşek, Nehir	Ay, Güneş, Dağ(4), Taş(2), Nehir, Şimşek, Kaya(2), Toprak, Su	10
3	Nitelik	Kahraman, Gelecek, Kanser Hastalığı, Şizofren	Güçlü, Erkek, Kaba, Aşağılık	8
4	Sembol	Şifre, Duman, Ateş	Virüs, Kalkan, Sakızlı Lolipop	6
5	Hayvan	Aslan, Hayvan	Aslan(6), Köpek, Güvercin, Kedi	5
6	Bitki	Ağaç, Çınar(2)	Diken, Ağaç(3), Kaktüs, Çınar Ağacı(2), Çekirdekte Çıkan Bitki, Yaprak	6
7	Mekan	Karışık Renkli Çiçek Bahçesi, Yuva	Banka	3
8	Rol	-	Koruyucu, Bakan, İş Adamı	3
9	Yaşam Unsurları	-	Atmosfer	1

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrenciler tarafından üretilen metaforlar nesne, doğa, nitelik, sembol, hayvan, bitki, mekan, rol, yaşam unsurları olarak 9 kategoride sınıflanmıştır. Erkek için en fazla nesne (f:23) kategorisinde metafor üretilmiştir. En fazla aslan (f:7) metaforunu üretmiştir. Erkek için üretilen metaforlarda tekrarlanan metafor oranı düşüktür.

Tablo 5. Öğrencilerin Erkek İçin Kullandıkları Metafor Açıklamalarının Kategorileri

Sayı	Kategoriler	Kız Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	Erkek Öğrencilerin Kullandığı Metaforlar	F
1	Güçlü, Otoriter, Koruyan, Azimli	Dağ, Yaslanılacak Duvar, Makine, Kahraman, Yuva, Direk, Baston, Can Yeleği	Güçlü, Aslan(5), Vinç, Odun, Koruyucu, Dağ(4), Kaba, Trafik Lambası, Ağaç, Kalkan, Kaktüs, Çınar Ağacı(2), Kapı, Duvar/Bina Duvarı(2), Atmosfer, Yaprak, Bakan	23
2	Şiddet Uygulayan, Merhametsiz, Uyumsuz	Aslan, Davul, Güneş, Demir, Duman, Şimşek, Hayvan	Aslan, Davul, Virüs, Köpek, Taş(2), Kaya(2), Aşağılık, Cam	13
3	Narin Ve Çetin, İlgilisteyen	Çorap, Taş	Kedi	3
4	Kaba, Duygularını Yansıtmayan	Kapalı Kutu, Kanser Hastalığı, Negatif Atom, Şifre	Diken, Duvar, Sakızlı Lolipop	7
5	Muhtaç, Yönlendirilen, Sorumsuz	Ağaç, Ay, Karışık Renkli Çiçek Bahçesi, Nehir, Şizofren, Masa	Araba, Ağaç, Uçlu Kalem, Alışveriş Sepeti, Çekirdekte Çıkan Bitki, Odun	11
6	Evine Karşı Sorumlu	Gemi, Ateş	Güvercin, Cam Bardak, Evin Kolonu, Banka, İş Adamı, Korkuluk, Boks Torbası	9
7	Hayal Kurulan, Doyulamayan	Gelecek	Su	2
8	Diğer(Yaşam Kaynağı)	-	Toprak	1

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrenciler tarafından erkek için üretilen metaforlara ait açıklamaları "güçlü, otoriter, koruyan, azimli", "şiddet uygulayan, merhametsiz, uyumsuz", "narin ve çetin, ilgi isteyen", "kaba, duygularını yansıtmayan", "muhtaç, yönlendirilen, sorumsuz", "evine karşı sorumlu", "hayal kurulan, doyulamayan", "diğer(yaşam kaynağı)" olarak 8 kategoride sınıflanmıştır.

**Erkeğin güçlü, otoriter, koruyan, azimli olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 5'e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 23 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler, dağ,

yaslanılacak duvar, makine, kahraman, yuva, direk, baston, can yeleği metaforlarını üretmiştir. Erkek öğrenciler, güçlü, aslan (5), vinç, odun, koruyucu, dağ (4), kaba, trafik lambası, ağaç, kalkan, kaktüs, çınar ağacı (2), kapı, duvar/bina duvarı (2), atmosfer, yaprak, bakan metaforlarını üretmiştir. Dağ metaforunu hem erkek hem kız öğrenci üretmiştir. Dağ metaforunun erkeklerde tekrarlanma sıklığı 4, kızlarda 1'dir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Erkek yaslanılacak duvar gibidir. Çünkü kadınları hemcinsinden korur, korkuyu yenmesine yardımcı olur” (9. Sınıf Kız 7).*

*“Erkek kahraman gibidir. Çünkü bu dünya hayatında sahiplenme duygusunu taşır. Güçlüdür, kadını korur, gözetir. Sahiplenir kendisine emanetmiş gibi bakar” (9. Sınıf Kız 8).*

*“Erkek vinç gibidir. Çünkü hangi yükü alsa üstesinden gelir ve asla pes etmez. Özgüvensiz kalmaz söylediği şeyin ardında durur” (9. Sınıf Erkek 23).*

*“Erkek çınar ağacı gibidir. Çünkü kolay kolay devrilmez” (10. Sınıf Erkek 38).*

*“Erkek kaktüs gibidir. Çünkü her zorlukta hayatta kalabilir” (10. Sınıf Erkek 43).*

*“Erkek bakan gibidir. Çünkü evin direğidir. Evin hakimiyeti elindedir” (10. Sınıf Erkek 48).*

*“Erkek can yeleği gibidir. Çünkü gerektiği zaman seni korur” (11. Sınıf Kız 54).*

*“Erkek aslan gibidir. Çünkü erkek gücüyle ön plana çıkar, en belirgin özelliği gücüdür” (11. Sınıf Erkek 71).*

*“Erkek duvar gibidir. Çünkü erkeğe sırtını yaslayan içinde yere düşme korkusu bulundurmaz seni korur” (11. Sınıf Erkek 74).*

*“Erkek atmosfer gibidir. Çünkü dünyadaki canlıların dış etmenlerden korunmasını ve onların rahat yaşamaları için dünyayı sarar” (12. Sınıf Erkek 92).*

**Erkeğin şiddet uygulayan, merhametsiz, uyumsuz olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 5'e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 13 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler, aslan, davul, güneş, demir, duman, şimşek, hayvan; erkek öğrenciler, aslan, davul, virüs, köpek, taş (2), kaya (2), aşağılık, cam metaforlarını üretmiştir. Aslan ve davul metaforlarını hem erkek hem kız öğrenci eşit sayıda üretmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Erkek hayvan gibidir. Çünkü nazik değildir, kadına şiddet uygular, güçlüdür” (9. Sınıf Kız 2).*

*“Erkek virüs gibidir. Çünkü erkek her şey onunmuş gibi sanıp davranır toplumun dengesini bozar” (9. Sınıf Erkek 26).*

*“Erkek köpek gibidir. Çünkü erkek vahşi hareketler sunar kadını haklı çıkarmaz şiddete maruz bırakır” (9. Sınıf Erkek 27).*

*“Erkek duman gibidir. Çünkü içerde de kalsa zarar dışarıda da kalsa zarar. Kadının suçu yok yani” (11. Sınıf Kız 56).*

*“Erkek aşağılık gibidir. Çünkü kadınlara ağzında şiddet eden her türlü küfrü bulunduran insandır” (11. Sınıf Erkek 65).*

*“Erkek şimşek gibidir. Çünkü birden parlar nasıl olduğu anlaşılmaz” (12. Sınıf Kız 78).*

**Erkeğin narin ve çetin, ilgi isteyen olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 5'e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 3 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler, çorap, taş; erkek öğrenci kedi metaforlarını üretmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Erkek kedi gibidir. Çünkü ilgi isteyen ve herkesin ilgisini çekmek için uğraşır” (10. Sınıf Erkek 49).

“Erkek taş gibidir. Çünkü kadınlar gibi cesaretli değiller. Dıştan güçlü dururlar, bir balyoz yeter kırmaya” (11. Sınıf Kız 55).

**Erkeğin kaba, duygularını yansıtmayan olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 5’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 7 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler, kapalı kutu, kanser hastalığı, negatif atom, şifre; erkek öğrenciler diken, duvar, sakızlı lolipop metaforlarını üretmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Erkek şifre gibidir. Çünkü onu çözmeden anlamam kolay olmaz. Sen onu çözemezsen o sana karşı hiçbir kapıyı açmaz” (9. Sınıf Kız 1).

“Erkek kapalı kutu gibidir. Çünkü hiçbir şey söylemez” (9. Sınıf Kız 13).

“Erkek diken gibidir. Çünkü toplumda biraz daha kabadır. İnce bir özellikleri yoktur, söylediğiniz birkaç cümle ile kırılan bir varlık değildir” (9. Sınıf Erkek 25).

“Erkek negatif atom gibidir. Çünkü duygularını dışa yansıtmaz” (11. Sınıf kız 67).

“Erkek sakızlı lolipop gibidir. Çünkü dıştan sert duygusuz içten hassas kırılğan” (11. Sınıf Erkek 69).

**Erkeğin muhtaç, yönlendirilen, sorumsuz olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 5’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 11 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler, ağaç, ay, karışık renkli çiçek bahçesi, nehir, şizofren, masa; erkek öğrenciler, araba, ağaç, uçlu kalem, alışveriş sepeti, çekirdekte çıkan bitki, odun metaforlarını üretmiştir. Ağaç metaforu hem kız hem erkek öğrenci tarafından eşit sayıda üretilmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Erkek karışık renkli çiçek bahçesi gibidir. Çünkü karışık beynlidir ne yapacağını bilmez” (9. Sınıf Kız 5).

“Erkek odun gibidir. Çünkü kafası hep aynı şeye çalışır bir şey söylersen kafasına girmez” (12. Sınıf Kız 81).

“Erkek şizofren gibidir. Çünkü nerde nasıl davranacağı belli olmuyor” (12. Sınıf Kız 79).

“Erkek alışveriş sepeti gibidir. Çünkü kadınlara hizmet etmekten bakıcılık yapmaktan kendilerine zaman ayıramaz. Sevgili eşleri tarafından alışveriş sepeti gibi kullanılır” (12. Sınıf Erkek 85).

**Erkeğin evine karşı sorumlu olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 5’e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 9 metafor üretilmiştir. Kız öğrenciler, gemi, ateş; erkek öğrenciler, güvercin, cam bardak, evin kolonu, banka, iş adamı-köle, korkuluk, boks torbası metaforlarını üretmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Erkek boks torbası gibidir. Çünkü kendine önem vermez” (9.Sınıf Erkek 16).

“Erkek güvercin gibidir. Çünkü gider çalışır buğday yer gelir yavrusunun ağzına boşaltır. Erkek bu çabayla çalışır” (10. Sınıf Erkek 45).

“Erkek banka gibidir. Çünkü Erkeklerden para beklenir. İnsan istediği zaman para alabilir ya da çekebilir. Onun için erkek hep çalışmalı ya da para kazanmalı” (11. Sınıf Erkek 61).

“Erkek İş adamı(Köle). Çünkü işe girip aile parasını kazanır” (11.sınıf Erkek 64).

“Erkek korkuluk gibidir. Çünkü evini ailesini korur” (11.Sınıf Erkek 68).



**Erkeğin hayal kurulan, doyulamayan olduğunu vurgulayan metaforlar:** Tablo 5'e bakıldığında bu alt kategori ile ilgili toplamda 2 metafor üretilmiştir. Kız öğrenci, gelecek, erkek öğrenci su metaforunu üretmiştir. Metaforlara yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Erkek gelecek gibidir. Çünkü hayali kurulur” (9.Sınıf Kız 3).*

*“Erkek su gibidir. Çünkü saftır, temiz içi dışı aynı iç iç doymazsın” (12.sınıf Erkek 89).*

**Diğer:** Tablo 5'e bakıldığında bu alt kategoride erkeği “yaşam kaynağı” ile tanımlayan metafor yer almaktadır. Bu alt kategori ile ilgili toplamda 1 metafor üretilmiştir. Toprak metaforu üretilmiştir. Metafor üreten erkek öğrencidir. Metafora yönelik doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

*“Erkek toprak gibidir. Çünkü çiçeğin evi veya yaşam kaynağı gibidir” (11.sınıf Erkek 75).*

### Kadın Resimlerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin çizdikleri kadın resimlerine yazdıkları açıklamaları Tablo 6'da cinsiyet değişkeni ile birlikte kategori halinde verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çizimlerinden alıntı yapılmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Çizdikleri Kadın Resimlerine Yazdıkları Açıklamaların Kategorilerine İlişkin Niteleme Sıklıkları

Sayı	Kadın	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
1	Özgür, umursamaz, özsaygısı olan	11	6	17
2	Her işi yapabilen, güçlü, cesaretli	13	3	16
3	Ev işleri, çocuk bakımı, bahçe işleri	-	15	15
4	Sevgi, iyi, narin, özlem duyan, temiz	4	13	17
5	Kitap okuyan, okula giden	1	2	3
6	Gezen, alışveriş yapan, parayı seven	-	5	5
7	Tedirgin, mutsuz, terk eden, yalnız, fakir, dayatılan işleri yapan, geçmişini değerlendiren	2	10	12
8	Engelli	1	-	1
9	Güzel, açık giyim	10	8	18

Tablo 6'da verilen bilgilere bakıldığında, kadınların 'özgür, umursamaz, özsaygısı olan' olarak niteleme sıklığı kız öğrencilerde 11, erkek öğrencilerde 6'dır. 'Her işi yapabilen, güçlü, cesaretli' olarak niteleme sıklığı kız öğrencilerde 13, erkek öğrencilerde 3'tür. Kız öğrencilerinin resimlerinde kadını 'ev işleri, çocuk bakımı, bahçe işleri' ve 'gezen, alışveriş yapan, parayı seven' olarak niteleyen veriye rastlanılmamıştır. Erkek öğrenciler ise kadını 'ev işleri, çocuk bakımı, bahçe işleri' ile uğraşan olarak niteleme sıklığı 15'tir. 'Gezen, alışveriş yapan, parayı seven' olarak niteleme sıklığı 5'tir. 'Sevgi, iyi, narin, özlem duyan, temiz' kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 4, erkek öğrencilerde 13'tür. Erkek öğrencilerde sınıf düzey yükseldikçe azalma göstermektedir. 'Kitap okuyan, okula giden' kategorisinde kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 1, erkek öğrencilerde 2'dir. 'Tedirgin, mutsuz, terk eden, yalnız, fakir, dayatılan işleri yapan, geçmişini değerlendiren' kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 2, erkek öğrencilerde 10'dur. 'Engelli' kategorisine erkek öğrencilerin resimlerinde veriye rastlanılmamıştır. Kız öğrencilerde ise 1'dir. 'Güzel, açık giyim' kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 10, erkek öğrencilerde 8'dir.





Resim 1.(9. Sınıf Kız, 3)



Resim 2.(11. Sınıf Erkek, 68)

Resim 1’de “*kadın hayat doludur, kadın özgürdür*”, Resim 2’de “*bir kadın sadece kadın değildir erkeklerin işini de yapar*” ifadelerini yazmışlardır.



Resim 3. (12 Sınıf Kız, 77)



Resim 4. (10. Sınıf Erkek, 40)

Resim 3’te “*kadınlar biraz daha narin, daha merhametli, her şeyi iyiye yorumlama çalışır, her kadının kendine has bir toz pembe hayatı vardır bence*”, Resim 4’te “*kadın para için her şeyi yapar*” ifadelerini yazmışlardır.

### Erkek Resimlerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde araştırma katılan öğrencilerin çizdikleri erkek resimlerine yazdıkları açıklamaları Tablo 7’de cinsiyet değişkeni ile birlikte kategori halinde verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çizimlerinden alıntı yapılmıştır.

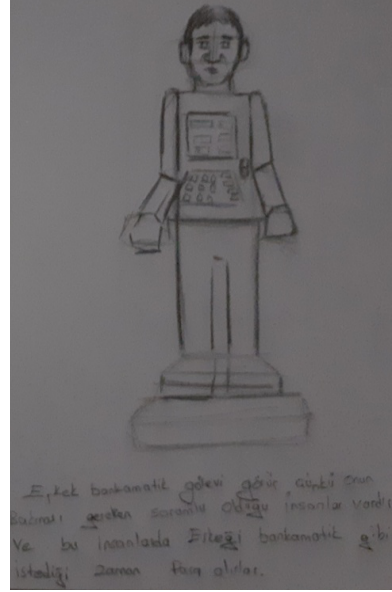
Tablo 7. Öğrencilerin Çizdikleri Erkek Resimlerine Yazdıkları Açıklamaların Kategorilerine İlişkin Niteleme Sıklıkları

Sayı	Erkek	Kız öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
1	Özgür, özgüvenli	3	1	4
2	Güçlü, koruyan, kahraman, otoriter	1	10	11
3	Çalışan, Para kazanan	5	15	20
4	Ev işi yapan	1	-	1
5	Dalgın, olgun olmayan, bilgisiz, çaresiz, terk edilmiş, kolayca kaçan, parası olmayan	3	9	12
6	Ciddi, kaba	2	4	6
7	Dürüst, saygılı, kadına değer veren, dikkatli, başarılı, şükreden	10	8	18
8	Kırıp döken, acımasız, kötü, parasına güvenen, boş vakit geçiren, asi	6	9	15
9	Sigara-alkol kullanan	2	3	5
10	Açık giyim, modaaya uygun giyim, bakımına önem veren	4	5	9
11	Engelli	-	2	2
12	Kitap okuyan okula giden	1	3	4

Tablo 7’de verilen bilgilere bakıldığında, erkeklerin ‘özgür, özgüvenli’ niteleme sıklığı kız öğrencilerde 3, erkek öğrencilerde 1’dir. ‘Güçlü, koruyan, kahraman, otoriter’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 1, erkek öğrencilerde 10’dur. ‘Çalışan, para kazanan’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 5, erkek öğrencilerde 15’tir. ‘Ev işi yapan’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 1 iken erkek öğrenciler veri üretmemiştir. ‘Dalgın, olgun olmayan, bilgisiz, çaresiz, terk edilmiş, kolayca kaçan, parası olmayan’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 3, erkek öğrencilerde 9’tur. ‘Ciddi, kaba’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 3, erkek öğrencilerde 9’tur. ‘Dürüst, saygılı, kadına değer veren, dikkatli, başarılı, şükreden’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 10, erkek öğrencilerin 8’dir. ‘Kırıp döken, acımasız, kötü, parasına güvenen, boş vakit geçiren, asi’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 6, erkek öğrencilerin ise 9’tur. ‘Sigara-alkol kullanan’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 2, erkek öğrencilerde 3’tür. ‘Açık giyim, modaaya uygun giyim, bakımına önem veren’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 4, erkek öğrencilerin ise 5’tir. ‘Engelli’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri yokken, erkek öğrencilerde 2’dir. ‘Kitap okuyan okula giden’ kategorisine ait kız öğrencilerin resimlerindeki veri sayısı 1, erkek öğrencilerde 3’tür.



Resim 5. (9. Sınıf Erkek, 1)

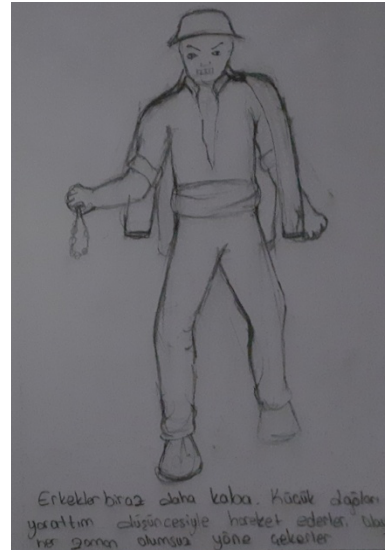


Resim 6. (11. Sınıf Erkek, 61)

Resim 5'te "Bir erkek ailesi için, çocukları için çalışıp durur, ailesi için yapması gerekeni yapar" Resim 6'da "kadınlara zarar değil, koruyan erkek" ifadelerini yazmışlardır.



Resim 7.(12. Sınıf Kız, 80)



Resim 8. (12. Sınıf Kız, 78)

Resim 7'de "erkek daima beyni kalbinde olan, doğru olan şeyin daima kırmak, yıkmak, dökmek olduğunu düşünen çevreye, insana duyarlı olmayan varlık her ne kadar bu algıların kalıplaşmış olduğunu düşünen erkekler bu kalıba neden olan kendileri" Resim 8'de "erkekler biraz daha kaba, küçük dağları ben yarattım düşüncesiyle hareket ederler, olayları her zaman olumsuz yöne çekerler" ifadelerini yazmışlardır.

## Tartışma

Kız öğrenciler kadın için 25 metafor üretmiştir. Kadını açıklarken ağırlıklı olarak bitki kategorisindeki metaforları kullandığı görülmüştür. Kız öğrencilerde en çok frekansı alan metaforlar, çiçek (5), gül (3) dür. Bu bulgu Sözer ve Özkan (2014) tarafından yapılan en çok üretilen metaforların çiçek ve gül bulgusuyla örtüşmektedir. Aslan (2015) tarafından yapılan

çalışmanın kadınlar için en çok kullanan metafor çiçektir bulgusuyla örtüşmektedir. Yeşilkayalı vd. (2019) tarafından yapılan çalışmanın kadın için en fazla “çiçek” metaforunun kullanılmış olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Kadın için kız öğrencilerde bitki, doğa, nesne, sembol, mekan, hayvan, rol, nitelik metafor kategorileri görülmüştür. Savaşçı metaforunu her iki cinsiyette üretmiştir. Kız öğrenciler hayvan kategorisinde kraliçe arı, ceylan metaforlarını üretmiştir.

Erkek için üretilen metafor sayısı kız öğrencilerde 34’tür. Erkeğe üretilen metaforlar daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Kız öğrencilerde en çok frekansı alan metafor çınar (2) dır. Kız öğrencilerin erkeği açıklarken ağırlıklı olarak nesne kategorisindeki metaforları kullandığı görülmüştür. Kız öğrenciler hayvan kategorisinde aslan, hayvan metaforlarını üretmiştir. Erkeği “şiddet uygulayan, merhametsiz, vahşi, uyumsuz, sinirli” ile tanımlayan kız öğrenciler, aslan, davul, güneş, demir, duman, şimşek, hayvan metaforlarını üretmiştir. Erkeği “narin ve çetin, ilgi isteyen” ile tanımlayan kız öğrenciler, çorap, taş metaforlarını üretmiştir. Erkeği “muhtaç, yönlendirilen, sorumsuz” ile tanımlayan kız öğrenciler, ağaç, ay, karışık renkli çiçek bahçesi, nehir, şizofren, masa metaforlarını üretmiştir. “Kırılğan olmayan, kaba” ile tanımlayan kız öğrenciler, kapalı kutu, kanser hastalığı, negatif atom, şifre metaforlarını üretmiştir.

Kız öğrenciler kadını “güzel, etkili” olarak nitelendiren metaforlar üretmemiştir. Fakat çizimlerinde kadını ‘güzel, açık giyim’ olarak nitelendiren veri sayısı 10’dur. Metafor ve resimlerde kadını akıllı, güçlü, çalışkan, her işi yapabilen ve narin, ilgi isteyen, kırılğan, merhametli olarak nitelendirilmiştir. Topuz ve Erkanlı (2016) tarafından yapılan çalışmanın kadın kırılğan, ilgiye ve bakıma muhtaç, anlaşılması zor, çalışkan ve sorumluluk sahibi ve yaşamın devamlılığını sağlayan bulgularıyla örtüşmektedir. Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmanın kadınların hassas, ilgiye muhtaç olarak tanımlanan bulgusuyla örtüşmektedir. Yeşilkayalı vd. (2019) tarafından yapılan çalışmanın “kadını duygusal, merhametli, kırılğan ve sevgiye muhtaç olarak tanımlayan metaforlar” üretilmiştir bulgusuyla örtüşmektedir. Çalışmada metaforlar da değil sadece resimlerde kadın özgür, özgüvenli, öz saygısı yüksek olarak nitelendirilmiştir. Çalışmanın kadın, kırılğan, özgür, ezilen, güzel, çalışkan, sorumluluk sahibi bulgularıyla Uğurlu ve Türkoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmanın bekar kadın, kırılğan, özgürlüğüne düşkün, güzel, baskılanan; evli kadın, çalışkan, ev hanımı, ailesine bağlı bulguları örtüşmektedir.

Erkek öğrenciler kadın için 42 metafor üretmiştir. Kadını açıklarken ağırlıklı olarak bitki kategorisindeki metaforları kullandıkları görülmüştür. En çok frekansı alan metaforlar erkek öğrencilerde, çiçek (9), güldür(2). Bu bulgu Sözer ve Özkan (2014) tarafından yapılan en çok üretilen metaforların çiçek ve gül bulgusuyla örtüşmektedir. Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmanın kadınlar için en çok kullanan metafor çiçektir bulgusuyla örtüşmektedir. Yeşilkayalı vd. (2019) tarafından yapılan çalışmanın kadın için en fazla “çiçek” metaforunun kullanılmış olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Kadın için erkek öğrencilerde bitki, doğa, nesne, sembol, mekan, hayvan, rol, nitelik, yaşam unsurları metafor kategorileri görülmüştür. Hayvan kategorisinde erkek öğrenciler kedi, keçi, karınca, çakal, at metaforlarını üretmiştir. Erkek için üretilen metafor sayısı erkek öğrencilerde 46’dır. Erkeğe üretilen metaforlar daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Erkek öğrencilerde en çok frekansı alan metaforlar aslan (6), dağdır (4). Erkek öğrencilerin erkek ifadesini açıklarken ağırlıklı olarak nesne kategorisindeki metaforları kullandıkları görülmüştür. Erkek öğrenciler hayvan kategorisinde aslan, köpek, güvercin, kedi metaforlarını üretmiştir. Erkeği “şiddet uygulayan, merhametsiz, vahşi, uyumsuz, sinirli” ile tanımlayan erkek öğrenciler, aslan, davul, virüs, köpek, taş (2), kaya (2), aşağılık, cam metaforlarını üretmiştir. Olumsuz özelliklerle erkeği nitelendirilmesi kız öğrencilere göre daha fazla erkek öğrenci tarafından yapılmıştır. Erkeği “narin ve çetin, ilgi isteyen” ile tanımlayan erkek öğrenci kedi metaforlarını üretmişlerdir. Erkeği “muhtaç, yönlendirilen, sorumsuz” ile tanımlayan erkek öğrenciler, araba, ağaç, uçlu kalem, alışveriş sepeti, çekirdekte çıkan bitki,



odun metaforunu üretmiştir. Erkeği “kırılğan olmayan, kaba” ile tanımlayan erkek öğrenciler diken, duvar, sakızlı lolipop metaforlarını üretmiştir.

Metafor ve resimlerde erkek, ‘Kırıp döken, merhametsiz, acımasız, eziyet eden, kötü, parasına güvenen, boş vakit geçiren, asi’ “şiddet uygulayan, merhametsiz, vahşi, uyumsuz, sinirli” ‘ciddi, kaba’ olarak nitelendirilmiştir. Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmada erkekler “erkekleri kaba, sert ve duygusuz” olarak nitelendirmesi bulgusuyla örtüşmektedir. Çalışmanın erkek özgür, güçlü, sert, kaba, ailesi, çocukları için çalışan bulgularıyla, Sakallı Uğurlu ve Türkoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların “erkekleri güçlü, özgür, sorumluluk sahibi, baba, aile reisi, sert” olarak nitelendirmesi bulgularıyla örtüşmektedir. Metafor ve resimlerde erkek ‘Güçlü, koruyan, kahraman, otoriter’ olarak nitelendirilmiştir. Güder (2014) tarafından yapılan çalışmanın erkeklerin güçlü, ağlamayan olarak tanımlanan bulgusuyla örtüşmektedir. Resim çizimlerinde kız öğrenciler kadını özgür, özsaygısı yüksek, yetenekli, güçlü; erkeği dürüst, saygılı, kadına değer veren olarak nitelendirmiştir. Erkek öğrenciler kadını ev işleri yapan, çocuk bakımıyla ilgilenen, narin, duygusal; erkeği güçlü, koruyan, kahraman, çalışan, para kazanan olarak nitelendirmiştir. Van ilinin doğum oranı halen oldukça yüksek düzeydedir (Başbüyük, 2005). “Van kent merkezindeki aşiret yapılarının - geçmişte olduğu kadar sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkilerde etkin olmasalar da- hem akrabalık bağlarının korunmasında hem de erken yaşta evliliklerin devamlılığını sağlamada hala etkili oldukları söylenebilir” (Tuğrul Gezer, 2018). Bu durum ilin toplumsal yapısının bireylerin cinsiyet rollerini algılama biçimleri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Çalışmanın bu bulguları, Türkmen ve Alptekin (2020) tarafından yapılan çalışmanın erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha geleneksel görüşlere sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Çalışan, para kazanan, ailesi ve çocukları için çalışan’ olarak ta nitelendirilmiş. Metaforlardan farklı olarak erkeği dalgın, olgun olmayan, bilgisiz, çaresiz, terk edilmiş, kolaya kaçan, parası olmayan’, sigara-alkol kullanan’ ‘açık giyim, fiziksel görüntü, moda uygun tarz giyim bakımına önem veren’ engelli’ kitap okuyan okula giden olarak’ niteleyen veriler resimlerde yer almıştır. Resimlerde ‘dürüst, saygılı, nazik, yardımsever, kadına değer veren, dikkatli, başarılı, şükreden’ olarak nitelendirilmiştir. Öğrenciler sadece resimlerde erkeği özgür, özgüvenli, yüksek olarak nitelendirilmiştir. Erkek öğrencilerin metafor ve resimlerde kız öğrencilere oranla erkeklere dair olumsuz özellikleri yükleme sıklığı fazladır. Çalışmada kadın ve erkeklere olumsuz özellikler yüklenmiştir. Güder (2014)’in çalışmasındaki çocuklar genel olarak olumlu özellikleri erkeklere, olumsuz, yetersiz özellikleri kadınlara yüklemişlerdir bulgusuyla örtüşmemektedir. Çalışmanın öğrencilerin metafor ve resim çizimlerinde erkeği güçlü, sert, şiddet uygulayan, kırıp döken olarak nitelemesi bulgusuyla, Dikme ve Gökçe (2019) tarafından yapılan çalışmanın erkeğin “güçlü, öfkeli” nitelendirilmesi bulgusu örtüşmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Güzel Sanatlar Lisesi Resim alanı öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarının metafor ve resim çizme- yazma tekniğiyle incelenmesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Kadın için 67 erkek için 80 metafor üretilmiştir. Erkeğe üretilen metaforlar daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin kadını açıklarken ağırlıklı olarak bitki, erkeği açıklarken ağırlıklı olarak nesne kategorisindeki metaforları kullandığı görülmüştür. Metafor açıklamalarında ve resim çizimlerinde kız öğrenciler çoğunlukla kadını olumsuz özelliklerle nitelendirmemiştir. Kız öğrencilerin kendilerine yönelik algısı olumlu olduğu düşünülmektedir. Olumsuz özelliklerle erkeğin nitelendirilmesi kız öğrencilere göre daha fazla erkek öğrenci tarafından yapılmıştır. Resim çizimlerinde kız öğrenciler kadını özgür, özsaygısı yüksek, yetenekli, güçlü; erkeği dürüst, saygılı, kadına değer veren olarak nitelendirmiştir. Erkek

öğrenciler kadını ev işleri yapan, çocuk bakımıyla ilgilenen, narin, duygusal; erkeği güçlü, koruyan, kahraman, çalışan, para kazanan olarak nitelendirmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmanın “Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyet kalıp yargılarını belirlemede metafor ve resim çizme-yazma teknikleri arasında fark yoktur”, “Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin cinsiyetinin, cinsiyet kalıp yargıları üzerinde etkisi yoktur” hipotezleri yanlışlanmıştır.

Bireyin benimsedikleri cinsiyet rolleri, önce kendine dair oluşturduğu algıyı, sonra karşı cinse karşı oluşturduğu algıyı belirler, kimlik oluşumunu etkiler. Cinsiyet kalıp yargılarını doğduğu çevreden, okuldan, kitle iletişim araçlarından arkadaş çevresinden öğrenirler. Bu nedenle ‘cinsel algılama kalıpları’ yaşam boyu gelişim ve değişim gösterir. Cinsiyet rollerinin kazanıldığı, cinsiyet kalıp yargılarının şekillendiği önemli gelişim dönemlerinden biride ergenliktir. Bu dönemde olan öğrencilerin, sağlıklı cinsiyet rollerini üstlenmede, kendilerine ve karşı cinse olumsuz algıların tespit edilmesinde rehberlik etmeyi sağlaması için cinsiyetleri algılama biçimlerinin belirlenmesi gerekir. Ayrıca farklı toplumsal özelliklere sahip bölgelerde, tekrarlanarak, kadın ve erkeğe ilişkin ortaya çıkan kategorilerin benzeşip benzeşmediğinin araştırılması önerilir.



## KAYNAKÇA

- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim. Tedmem*. Cilt 40 (2015) Sayı 181 363-384.
- Başbüyük, A. (2005). Doğu anadolu bölgesinde nüfusun cinsiyet ve yaş yapısı. *Doğu Coğrafya Dergisi*,14, 67-94.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. 3. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş.(2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı*.17. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dikme, E., Gökçe, T.A. (2019). Lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı – 2-4 Mayıs 2019* Şu kaynaktan ulaşılabilir <https://www.researchgate.net/publication/335727541>
- Direk, N., Irmak, B. (2017). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlar. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 31, 3, 121-128.
- Dökmen, Z.Y.(2010).*Toplumsal cinsiyet-sosyal psikolojik açıklamalar*. 2. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Esen, E. Soylu, Y., Siyez, D. M., ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 46-63.
- Filiz, B.S., Kanlı, Y., Üstündağ, İ., Demircan, B. (2018). Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı: Ankara Hüseyin Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneği. *Turkish Studies Educational Sciences* Volume 13/19, Summer 2018, p. 327-345.
- Güder, Y. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M., Atıcı, K.M. (2004). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Kantoğlu, A., Çetin,Y.N., Erdoğan, A. (2018). Ergenlerde toplumsal cinsiyet algısının sosyodemografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi* 2018;10(2):175-187.
- Karapekmez, S., Yıldırım, R.G., Akamca, Ö.G., Ellez, A.M., Üner, B. N.A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Mesleklere İlişkin Toplumsal Cinsiyet Algısı. *GEFAD / GUGJEF* 38(2): 469-513.
- Menekşe, N.F., Asan, A. (2019). 3-6 Yaş Arası Okul Öncesi Çocukların Oyuncak Tercihleri Ve Cinsiyet Kalıp Yargıları İle Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl:18 Sayı:35 Bahar 2019/1 s.821-836.
- Sakallı Uğurlu, N., Türkoğlu, B. (2016). Günümüz Türkiye’inde cinsiyet kalıpyargıları: Kadın kimdir? Erkek kimdir? *I. Sosyal Psikoloji Kongresi, Başkent Üniversitesi*. Şu kaynaktan ulaşılabilir <https://www.researchgate.net/publication/310954437>
- Sargın, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin kadın kavramına ilişkin metaforları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7 (2). şu kaynaktan ulaşılabilir [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/03.nurten\\_sargin.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/03.nurten_sargin.pdf)
- Sözer, M.A., Özkan, R.(2014). öğretmen adaylarının kadın olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 264-278.

- Topuz, K.S., Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8 (2), Nisan. Şu kaynaktan ulaşılabilir <http://alternatifpolitika.com/site/dosyalar/arsiv/Nisan2016-sayi2/4.pdf>
- Tuğrul-Gezer, Y. (2018). Erken yaşta evlendirilen kadınların evlilik süreçleri, deneyimleri ve sonraki yaşamları üzerine nitel bir çalışma. *Sosyoloji Notları* 2(1), Şu kaynaktan ulaşılabilir <https://dergipark.org.tr/pub/sosnot/issue/37831/423671>
- Türkmen, D., Alptekin G. (2020). Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi: Eskişehir Örneği. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*,2(2), 608-629.
- Yeşilkayalı, E., Köksal, S., Kılıç, M., Dursun, B., Aybir, C. (2019). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet bağlamında kadın algısı: metafor analizi örneği. 6.Uluslararası Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumu Özet Bildiri Kitapçığı 18-19-20 Nisan, Alanya.

## Şiddet İçerikli Video Oyunları ve Saldırganlık İlişkinin Gözden Geçirilmesi

### A Review of The Relationship Between Violent Video Games and Aggression

Olca Bozkuş\*

<sup>1</sup>Araştırma Görevlisi Doktor, Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,  
olcaybozkus@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3358-9726

Geliş tarihi/Received:07.09.2020 Kabul tarihi/Accepted:29.04.2021 Yayın tarihi/Published: 30.06.2021

#### ÖZET

Şiddet içerikli video oyunları, son yıllarda popüler bir eğlence aktivitesi haline gelmiştir. Saldırganlık alan yazınında kabul gören kuramlar, saldırganlığın biliş, uyarılma, duygulanım ya da davranış gibi spesifik bir bileşenine odaklandıkları için video oyunu şiddetine maruz kalmanın etkilerini açıklamada görece sınırlı kalmışlardır. Genel Saldırganlık Modeli, şiddet içerikli video oyunu tüketmenin olası tüm etkilerini süreç boyunca açıklamaya çalışmıştır ve önceki pek çok kuramsal açıklamayı bütüncül bir yaklaşımla bir araya getirmiştir. Böylece bu tür içeriğin tüketilmesi esnasında ya da hemen sonrasında saldırganlıkla ilgili bilişlerde, saldırgan uyarılmada, saldırgan duygulanımda ve saldırgan davranışta meydana gelen artış ile ilişkili olduğu önerilmiştir. Nitekim alanda farklı yöntemler kullanılarak yürütülen çok sayıda çalışma bu görüşü destekleyen kanıtlar sunmuştur. Genel Saldırganlık Modeli ayrıca şiddet içerikli video oyunlarını tekrarlı biçimde tüketmenin, saldırganlık ve şiddet içeren uyarılar için zamanla duyarsızlaşma yaratacağını önermiştir. Bununla paralel olarak çok sayıda araştırma şiddet içeren video oyunlarına maruz kalmanın empati, özgeci davranış ve diğerine yönelmiş saldırganlık karşısında duyarlılık gibi olumlu sonuçlarda azalma ile ilgili olduğunu göstermiştir. Alanda artan ilgiyle yürütülen bu araştırmalar ve yıllar içinde bu araştırmaların bulgularını bir araya getirerek inceleyen meta-analiz çalışmalarının sonuçları şiddet içerikli video oyunu oynama ve saldırganlık arasında tutarlı bir ilişki olduğuna dair kanıtlar sağlamışlardır. Böylece şiddet içerikli video oyunlarının saldırgan tepkilerin ortaya çıkması için bir risk faktörü olduğu yaygın olarak kabul edilmiştir. Diğer yandan bu konuda ülkemizde yürütülen çalışma sayısının sınırlı olduğu ve konunun yeterince ilgi görmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı Genel Saldırganlık Kuramı çerçevesinden şiddet içerikli video oyunları ve saldırganlık üzerine getirilen temel kuramsal açıklamaları ve bazı görgül çalışma bulgularını gözden geçirerek alana dikkat çekmektir.

**Anahtar Kelimeler:** Saldırganlık, şiddet içerikli video oyunları, genel saldırganlık modeli

#### ABSTRACT

Violent video games have become a popular leisure activity in recent years. Aggression theories have been relatively limited in explaining the effects of video game violence as they focus on a specific component of aggression such as cognition, arousal, affect, or behaviour. The General Aggression Model attempted to explain all the possible effects of consuming violent video games throughout the process by combining many previous theoretical explanations with a holistic approach. Accordingly, the model suggested that it was associated with increased aggressive cognitions, arousal, affect, and behaviour that occurs during or immediately after consuming such content. Further, The General Aggression Model has suggested that repeatedly consuming violent video games causes desensitization to aggressive stimuli over time. Numerous studies conducted using different methods in the field have provided evidence to support that violent video games are associated with an increase in aggressive cognition, arousal, affection, behaviour and a decrease in positive outcomes, such as empathy, prosocial behaviour, and sensitivity to aggression directed towards others. The results of these studies conducted with an increasing interest in this field and the results of meta-analysis studies, which have gathered the findings of these studies over the years, provided evidence that there is a consistent relationship between violent video game playing and aggression. On the other hand, the number of studies conducted in our country on violent video games effects are limited. In this regard, the present study aims to draw attention to the field by reviewing the underlying theoretical explanations and some empirical evidence on violent video games and aggression within the framework of General Aggression Theory.

**Keywords:** Aggression, violent video games, general aggression model

## GİRİŞ

Video oyunları, bilgisayar oyunları ya da elektronik oyunlar, oldukça kısa sayılabilecek bir süre içinde önemli bir eğlence aracı haline gelmiştir. Nitekim çok sayıda çalışma video oyunlarının, çocuk ve ergenlerin günlük yaşamında anlamlı bir yeri olduğunu göstermektedir (ör., Gentile ve Walsh, 2002; Gunter, 2016). Bu oyunlar eğlence, yarışma ve bazen de eğitici içeriğe sahip olmalarına rağmen, çoğunlukla şiddet içeren bir doğaya sahiptir. Ayrıca çocukların çoğunun, şiddet içerikli video oyunlarını, diğer türlere tercih ettiği de bilinmektedir (Gentile ve Anderson, 2003). Bu bağlamda bu çalışmada, şiddet içerikli video oyunlarının saldırganlık için neden risk faktörü oluşturduğuna dair özellikleri ve bu konuda dünyada tartışılan önlemler kısaca özetlenerek alanda sürdürülmüş empirik çalışmalar Genel Salırganlık Modeli kuramsal çerçevesinden gözden geçirilecektir.

Anderson ve Bushman'a göre (2001), video oyunları da dâhil medya içerikleri, bireylerin diğer karakterlere (insan olmayan çizgi film karakterleri de dâhil) zarar verme kasıtlı girişimlerine yer verdiklerinde şiddet içerikli bir hal almaktadır. Bu anlamda şiddet içerikli video oyunlarında rakiplerini yaralama, sakatlama, bazı organ ve uzuvlarının vücuttan ayrılmasına neden olma gibi şiddet öğeleri içeren zarar verme eğlenceli bir şey olarak sunulur ve oyuncuların bu içeriği tüketmenin yarattığı eğlenceye odaklanmaları sağlanır (Jansz, 2005). Şiddet içerikli video oyunlarında tipik olarak diğer karakterlere zarar verme sürekli ve bu eylemler ödüllendirilir, oyunda başkasına zarar vermeden ilerlemek mümkün değildir. Ayrıca başkasına zarar vermenin gerçekçi sonuçları gösterilmez. Oyuncunun söz konusu sanal şiddetin ahlaki olarak yanlışlığını değerlendirmesine izin verilmez. Dolayısıyla bu değerlendirmeler sonucunda oyuncuda suçluluk, empati gibi ahlaki duyguların ortaya çıkması mümkün olmaz (Hartmann ve Vorderer, 2010; Klimmt, Schmid, Nosper, Hartmann ve Vorderer, 2008).

Filmlerde ya da televizyonda gözlenen şiddetin izleyiciyi olumsuz etkilediğine ilişkin çok sayıda araştırmadan gelen sonuçlar video oyunlarındaki şiddet içeriğinin etkilerini anlamak için bir ayna olmuştur (ör., Anderson ve Dill, 2000; Bushman ve Huesmann, 2001; Gentile ve Walsh, 2002; Gentile ve Anderson, 2003). Diğer yandan geleneksel medyadan farklı olarak video oyunları, kişiyi sadece bir izleyici olmaktan çıkarıp şiddet deneyiminin bir parçası haline getirir. Etkileşimli doğası nedeniyle bu tür medyanın tüketiminin yaratabileceği olumsuz etkiler endişe yaratmıştır. Böylece şiddet içerikli video oyunlarının saldırganlık ile ilişkisi araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu tür içeriğin tüketiminin pek çok farklı yönünü inceleyen çalışmalar ortaya çıkmıştır (ör., Anderson ve Dill 2000; Huesmann, 2010). Araştırmalarda etkileri incelenen şiddet içerikli video oyunları, çoğunlukla yukarıda tanımlanan özelliklere uygun ve araştırmanın yapıldığı dönemde popüler olan oyunlar arasından seçilmektedir. Karşılaştırma grubu için kullanılan şiddet içeriği bulunmayan oyunlar ise rekabet, spor, şekil ya da rakam tamamlama gibi görevler içermekte olup yine popüler oyunlar arasından seçilmektedir (ör., Ballard ve Lineberger, 1999; Ferguson ve Rueda, 2010; Scott, 1995).

Şiddet içerikli video oyunlarının genel olarak, saldırganla özdeşim kurma, saldırı eylemlerine aktif olarak katılma, düşmanca sanal bir gerçeklik yaratma ve saldırgan eylemlerin ödüllendirilmesi aracılığıyla saldırgan davranış ve tutumların öğrenilmesi ve sürdürülmesinde güçlü etkilere sahip olması nedeniyle saldırganlık üzerinde geleneksel medyadan daha güçlü etkileri olduğu düşünülmektedir. Video oyunları şiddeti üzerine hâlâ gelişmekte olan alan yazında, bu oyunların, şiddet içeren geleneksel medyaya göre, daha zararlı olarak görülmesi gerektiği ile ilgili bazı nedenler tanımlanmıştır (Gentile ve Anderson, 2003):

- a) Şiddet içeren oyunlarda, oyuncular kazanmak için saldırgan karakterle özdeşim kurmak zorundadırlar. Salırgan karakter ile özdeşim kurmak ise saldırgan eylemlerin taklit edilme olasılığını artırmaktadır (Anderson ve Dill, 2000). Televizyonda ya da diğer geleneksel medya araçlarında izleyenlerin, saldırgan karakter ile özdeşim kurmalarının

saldırğan eğilimlerini artırdığı bilinmektedir (Berkowitz, 1993). Bununla birlikte bireylerin televizyonda, hangi karakter ile özdeşim kuracaklarını tahmin etmek zor olabilir. Başka bir deyişle birey, bazen saldırğanla özdeşim kurarken, bazen de kurban ile özdeşim kurabilir. Şiddet içerikli video oyunları, bireyleri belirli bir karakterin bakış açısını almaya zorlamaktadır. Örneğin, araştırmalarda oyuncuların kendilerini bireysel olarak video oyunlarındaki avatarlar ile tanımladıklarında daha saldırğan davrandıkları gözlenmiştir (ör; Fischer, Kastenmüller ve Greitemeyer, 2010). Benzer şekilde, Konijn, Bijvank ve Bushman (2007), ergenlik çağındaki çocuklar ile yürüttükleri bir çalışmada kullanılan oyunun içeriğini şiddet içerikli olan ve olmayan biçiminde değişimlemiştir. Ardından katılımcılara görünürde bir partnerin kulaklığına gürültü verme fırsatı vererek saldırğanlık ölçümü alınmıştır. Şiddet içerikli video oyunu oynayan ve oyundaki saldırğan karakter ile özdeşim kurarak onun gibi olmak isteyen çocukların diğer gruplara oranla en saldırğan davranan çocuklar oldukları görülmüştür. Bu gruptaki çocukların partnerleri onları kışkırtacak herhangi bir şey yapmamıştır. Ayrıca çocuklar, verebilecekleri gürültünün düzeylerinin yaratacağı olası olumsuz etkiler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Buna rağmen, çocukların, duyma kaybına yol açabilecek düzeyde gürültü verdikleri gözlenmiştir.

- b) Televizyonda şiddet içeriğine maruz kalan seyirciler, saldırğan eylemlerin pasif birer gözlemcisidirler. Bunun aksine video oyunlarının doğası gereği oyuncuların, şiddet eylemlerine aktif bir şekilde katılmaları gereklidir. Video oyunlarındaki saldırğan süreçlere aktif olarak katılım, saldırğan davranışın öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Gentile ve Anderson, 2003). Örneğin; yarı-deneysel bir çalışmada gruplararası desende yaşları 10-13 aralığında değişen çocukların, şiddet içeren bir video oyunu oynamaları (aktif şiddet koşulu), aynı video oyununu izlemeleri (pasif şiddet koşulu) ya da şiddet içermeyen bir video oyunu oynamaları (aktif şiddet içermeyen koşul) sağlanmıştır. Saldırğan davranış, deneysel manipülasyonun yapıldığı günün sonunda, katılımcıların ekranları tarafından, bazı saldırğan davranış formlarında değerlendirilmesiyle ölçülmüştür. Araştırmanın bulguları, aktif olarak şiddet içeren video oyunu oynayan çocukların, aynı oyunu izleme yoluyla pasif olarak saldırğan uyaranlara maruz kalanlara kıyasla, yaşlıları tarafından daha saldırğan olarak nitelendirildiklerini göstermiştir (Polman, de Castro ve van Aken, 2008).
- c) Saldırğan eylemin tüm davranışsal akışına katılıp uygulamak, sadece bir parçasını uygulamaktan daha etkilidir (Gentile ve Anderson, 2003). Örneğin, şiddet içerikli video oyunlarının çoğunda oyuncu kazanmak amacıyla, birini öldürmek için silah bulmak, silah için cephaneye bulmak, silahı doldurmak, kurbanına sinsice yaklaşmak, nişan almak, tetiği çekmek gibi saldırğan eylemin gerçekçi tüm basamaklarını yerine getirmeye zorlanmaktadır. Televizyonda ya da filmlerde bu basamaklar nadiren gösterilir. Bu durum şiddet içerikli video oyunlarında saldırğan eylemlerin tüm basamaklarının ve akışının öğrenilmesine neden olur (Anderson ve Dill, 2000).
- d) Televizyon programları ve filmlerde şiddetin kesintisiz, aralıksız devam ettiğinde izleyicide daha büyük bir etki yarattığı gösterilmiştir (Donnerstein, Slaby ve Eron, 1994; Paik ve Comstock, 1994). Bununla birlikte televizyonda ve filmlerde şiddet sahneleri birkaç dakikadan daha uzun sunulmamaktadır (Gentile ve Anderson, 2003). Video oyunlarındaki şiddet ise, televizyon ya da diğer geleneksel medya araçlarına kıyasla daha sürekli ve şiddet içerikli oyunlarda, oyuncuların düşmanları için sürekli tetikte olmaları ve saldırğan davranışları devam ettirmeleri gerekmektedir.
- e) Video oyunlarında şiddetin tekrarlanması, saldırğan davranışın öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Başka bir deyişle, video oyunlarının doğası, aynı saldırğan hareketin ya da eylemin tekrarlı şekilde sergilenmesine dayandığı için bu saldırğan eylemin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002).



- f) Ayrıca saldırgan eylemlerin ödüllendirilmesi, şiddet içerikli video oyunlarının büyük çoğunluğunda belirgin bir özelliktir. Bu özellik, davranışın taklit edilme olasılığını artırmaktadır. Örneğin bir çalışmada, katılımcıların, aynı rekabetçi araba yarışı oyunun farklı versiyonlarını oynamaları sağlanmıştır (Carnagey ve Anderson, 2005). Oyuncunun yayaları ve rakiplerini öldürülmesiyle puan kazandığı saldırgan içerikli/ödül, yayaları ve rakiplerini öldürülmesiyle puan kaybettiği saldırgan içerikli/ceza ya da belli parkurları geçmesiyle puan kazandığı nötr içerikli olmak üzere koşullar oluşturulmuştur. Bulgular ödüllendirilmenin olduğu saldırgan içerikli video oyununu oynayan katılımcılarda, düşmanca duyguların (öfke, kızgınlık vb.), saldırgan düşüncelerin (belirsiz ve bazı harfleri eksik, tamamlanmamış kelimeleri saldırgan içerikli tamamlama) ve davranışların (partnerin kulaklığına verilen gürültünün şiddeti) arttığını göstermiştir. Cezalandırmanın olduğu saldırgan içerikli oyunların da düşmanca duyguları artırdığı fakat saldırgan düşünceleri ve davranışı artırmadığı gözlenmiştir. Diğer bir deyişle oyundaki şiddet içeriği ödül ya da cezadan bağımsız olarak saldırgan duygulanımda artış için yeterli olurken; saldırgan davranış ve saldırgan düşüncede artış için ödüllendirme etkili olmuştur.
- g) Hem teknolojik ilerlemeler hem de pazarda talebin artmasıyla video oyunları geliştirildikleri ilk zamanlarına kıyasla daha sofistike bir hale gelmişlerdir. Böylece daha gelişmiş gerçekçi grafikler, daha çekici, insana daha çok benzeyen karakterler, gerçekçi mekânlar ve üzerine daha çok düşünülmüş, karmaşık ve ayrıntılı öyküler ile tüketicilerine sunulmaktadır. Oyunların grafik kalitesindeki artış ve gerçek yaşamda karşılaşılabilecek olaylara benzer senaryoları sayesinde artan gerçekçiliği, oyuncularının bilişsel ve duygusal olarak hikâyeyi daha çok benimsemelerini sağlamaktadır. Gerçekçiliği artan oyunlar böylece bireyde hem kısa hem de uzun süreli psikolojik etkiler yaratır (Anderson ve ark., 2004; Shapiro, Pena Herborn ve Honcock, 2006). Örneğin bir çalışmada Barlett ve Rodeheffer (2009), üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcıların oyunda karşılaştıkları şiddetin gerçekçiliğini değiştirmişlerdir. Gerçekçi şiddet, gerçek yaşamda deneyimlenebilecek bir olay karşısında olası bir saldırganlık tepkisi olarak temsil edilirken, oyunda tamamen bir kurgu içinde gerçekleşen saldırganlık ise gerçekçi olmayan şiddet olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın bulguları, gerçekçi şiddet koşulunun, gerçekçi olmayan şiddet koşulu ve şiddet içermeyen kontrol koşuluna göre, daha fazla saldırgan uyarılma (kalp ritmi, vücut ısısında artış) ve saldırgan duygulanım (“Acımasız hissediyorum”, “Anlayışlı hissediyorum.” gibi maddeleri bulunan Durumluk Düşmanlık Ölçeğinden alınan yüksek puanlar) ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Yine başka bir çalışmada, video oyununun artan gerçekçiliği ile üniversite öğrencisi katılımcılarda bireylerin kendini oyunun içindeymiş gibi hissetmelerinin şiddet içerikli oyunların etkilerini artırdığı gösterilmiştir (Lull ve Bushman, 2016). Video oyunu oynamanın niteliğinin (2D ya da 3D) değiştiği bu çalışmada üç boyutlu şiddet oyunu oynamaya maruz kalan grubun, görece daha fazla öfke rapor ettiği ve bu ilişkide, likert tarzı sorular ile ölçülen kendini oyunun içinde hissetme düzeyinin (ör., “Oyunu oynarken, oyun ortamı için ne derece gerçekten “orada” olduğunuzu hissettiniz?”) aracı rolü olduğu bulunmuştur. Video oyunlarının gerçekçiliğinin ayrıca oyuncuların saldırgan karakterler ile özdeşimlerini etkilediği de gösterilmiştir. Örneğin Krmar, Farrar ve McGloin (2011), aynı şiddet içeren video oyununun eski sürümü ve daha yeni sürümünü kullanarak oyunun gerçekçiliğini manipüle etmişlerdir. Söz konusu oyunun yeni sürümünü oynayan üniversite öğrencisi katılımcıların, oynadığı oyunu daha gerçekçi olarak değerlendirdikleri ve oyundaki karakter ile daha fazla özdeşim kurdukları bulunmuştur.

Video oyunlarının geleneksel medyadan daha güçlü etkilerinin olabileceği konusunda yukarıda sıralanan nedenler göz önünde bulundurulduğunda; şiddet içerikli video oyunları oynamanın,



saldırıcılık üzerinde etkili olduğuna ilişkin kanıtlar sunmak -ya da bu görüşü çürütmek- bu tür medyaya erişimin sınırlandırılması hatta yasaklanması gibi önlemlerin alınmasına ilişkin kararları verirken dayanak oluşturması açısından pratik anlamda önemlidir. Örneğin, 2014 yılında Avustralya’da belirli bir tür şiddet oyunu, sadece oyuncuların gerçek yaşamda, oyundaki şiddeti taklit edebilme olasılığı bulunduğu için yasaklanmıştır (Sveen, 2015). Ayrıca Amerika’da özellikle okullarda yaşanan aşırı uç şiddetin (kitle katliamları) faillerinin basında ve halk arasında, bu tür içeriği tüketmeleriyle ilişkilendirilmesi; toplumda şiddet ve saldırıcılığın tırmanmasında şiddet temalı video oyunlarının rolü olabileceğini tartışmaya açmıştır. Bazı eyaletlerde reşit olmayan çocuklara bu tür oyunların satışı ile ilgili sınırlandırılmalar getirilmesi tartışılmıştır. Bununla birlikte bu konuda görülen mahkemelerde (ör., Brown v. Entertainment Merchants Association, California, 2011’den aktaran Ferguson, 2013) psikoloji araştırmalarının şiddet içeren video oyunları ve saldırıcılık arasında nedensel bir ilişki olduğunu gösterememesi işaret edilerek herhangi bir sınırlandırma yapılmamasına karar verilmiştir (Ferguson, 2013; Ferguson, Garza, Jerabeck, Ramos ve Galindo, 2013). Böylece araştırmacılar şiddet oyunlarının saldırıcılığa etkilerini anlamaya ilişkin kuramsal çerçeveyi gözden geçirip düzenlemeye ve çalışmalarda sınırlılıklara dikkat çekmeye başlamışlardır. Örneğin bu ihtiyaçlarla ortaya çıkan Genel Saldırıcılık Modeli (General Aggression Model) önceki saldırıcılık kuram ve açıklamalarını birleştirerek bütüncül bir yaklaşımla şiddet içerikli video oyunlarının olası olumsuz etkilerini açıklamaya çalışmaktadır (Anderson ve Bushman, 2001, 2002, 2018).

Genel Saldırıcılık Modelinin hipotezlerini sınavan çok sayıda görgül araştırma tutarlı olarak şiddet içerikli video oyunu tüketiminin hemen sonrasında gelişen saldırıcılık tepkileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Anderson ve Bushman, 2001; Calvert ve ark., 2017). Böylece söz konusu oyunların saldırıcılık için “risk faktörü” oluşturduğu görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir. Ayrıca yapılan bir çalışmada şiddet içerikli video oyunlarının saldırıcılık tepkileri için risk faktörü olması açısından kültürlerarası farklar olmadığı gösterilmiştir (Anderson ve ark., 2010). Öte yandan toplumun şiddete ilişkin normları, şiddet suçu oranları, ana akım medyada şiddetin sergilenmesine karşı gösterilen toleransın bu etkilerde farklılaşmalar yaratabileceği tartışılmıştır (Hong, 2015). Bu bağlamda ülkemiz özelinde bakıldığında; şiddet temalı video oyunlarının, sonrasında saldırıcılık tepkileri ile ilişkili olduğunu gösteren, alan yazın ile uyumlu bulguları bulunan sınırlı sayıda çalışma (Demirtaş Madran ve Ferligül Çakılcı, 2014; Kars, 2010) dışında bu konu yeterince ilgi görmemiştir. Söz konusu etkilerin ülkemizde de geçerliğini test etmek; varsa kültüre özgü özellikleri görgül sonuçlar ışığında tartışabilmek veya sadece bu tür medyanın tüketiminin etkilerini gündeme getirmek adına daha çok araştırma bulgusuna ihtiyaç vardır. Böylelikle tüm dünyada çeşitli sınırlandırmaların tartışıldığı bu tür medyanın tüketimine ilişkin düzenlemeler tartışmaya açılabilir.

## Genel Saldırıcılık Modeli

Genel Saldırıcılık Modeli öncesinde geliştirilen çeşitli kuramlar, medya şiddetine maruz kalmakla hemen sonrasında ortaya çıkan saldırıcılık tepkileri arasındaki ilişkiyi açıklarken bilişsel, duygusal ya da davranışsal tepkilerden yalnızca birine odaklanmış, her üç tepkiyi de açıklayacak genel bir çerçeve sunmamışlardır (Anderson ve Bushman, 2018). Bu nedenle medya şiddetine maruz kalma ile bireyde ortaya çıkan psikolojik değişimin niteliğine ilişkin nispeten dar bir görüş sundukları söylenebilir. Anderson ve Bushman (2001, 2002, 2018), şiddet içerikli medya deneyimlerinin bireyde saldırıcılığı nasıl etkilediğini göstermek amacıyla önceki açıklamaları da barındıran daha kapsamlı bir model önermişlerdir. Söz konusu model medyada karşılaşılan şiddetin bireyde yarattığı bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin tümünü bir süreç boyunca değerlendirmektedir. Ayrıca bireyin kişilik özelliklerinin, içinde yetiştiği ailenin özelliklerinin, etkileşimde olduğu insanların özelliklerinin ve geçmiş

aktivitelerinin de saldırganlık tepkisi için değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylece saldırganlığı birey ve çevresi arasındaki döngüsel ve dinamik etkileşimin bir sonucu olarak ele almaktadır.

Genel Saldırganlık Modelinin merkezinde, saldırganlık ile ilgili anıların yer aldığı içselleştirilmiş bilgi yapıları bulunmaktadır ve model medyada şahit olunan şiddetin bellekte yarattığı etkilere odaklanmaktadır. Bu anlamda modelin temel görüşü şiddet içerikli video oyunlarının doğaları gereği bol miktarda saldırganlık ile ilişkili öğeler barındırması nedeniyle, oyuncuda saldırganlık düşüncelerini tetikleyebileceği ve bu bilgi yapılarını durumlara uygulanmaya hazır hale getirebileceğidir. Genel Saldırganlık Modeli medya şiddetinin söz konusu etkilerini açıklamada Berkowitz (1993)'in Bilişsel Yeniden Anlamlandırma Modelinden yararlanmaktadır. Bilişsel Yeniden Anlamlandırma Modeli saldırgan düşünce, duygu ve inançların bellekte ilişkişel bir ağ (network) kurduğunu belirtmektedir. Saldırgan bir düşünce uyarıldığında ya da işlendiğinde; aktivasyon saldırgan düşünceleri, duyguları ve hatta davranışları hazırlayan (prime) ağ boyunca yayılmaktadır. Bu nedenle saldırgan duyguların boşaltılması (örneğin cansız bir nesneye karşı yer değiştirerek) bu duyguları azaltmak yerine, saldırganlık ile ilişkili ağları aktive ettiğinden, saldırganlık eğilimini artırmaktadır. Bu yaklaşıma göre, şiddet içerikli video oyunu oynama, saldırganlık ile ilişkili var olan ağları aktive etmekte ya da yeni ağlar oluşturmaktadır. Böylelikle video oyunları oynama aracılığı ile saldırganlık ve şiddet deneyimine maruz kalma, gerçek yaşamdaki saldırgan davranışların artma olasılığını açıklamaktadır. Şiddet medyasının saldırgan bilişleri tetikleyebileceği görüşüne odaklanan bir diğer yaklaşım olan Medyanın Hazırlayıcı Etkisi Kuramı (Media Priming Theory), medyada çeşitli mesajlara maruz kalmanın, sunulan mesajla ilişkili bilgilere ulaşılabilirliği kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (Anderson ve Huesmann, 2003; Jo ve Berkowitz, 1994). Belirli bir bilgi bir kere işlendiğinde tutumları, normları hatta davranışı etkileyebilmektedir. Bu anlamda şiddet temalı oyunlar geçici olarak saldırganlık şemalarını aktive etmekte ve bu şemaların ulaşılabilirliğini kolaylaştırmaktadır. Aktive edilen saldırgan şemalar sonrasında, farklı sosyal bağlamlarda daha kolay kullanılabilir. Medyanın Hazırlayıcı Etkisi Kuramı ayrıca, şiddet içerikli video oyunlarının tekrarlı ve uzun süre oynamasının, saldırgan düşüncelerin, duyguların ve davranışların sıkça hazır hale gelmesine neden olduğunu ve böylece saldırganlığın zamanla otomatik hale gelme olasılığını artırdığını belirtmiştir.

Genel Saldırganlık Modeli kapsamında, şiddet temalı video oyunları oynamanın bilişler üzerindeki etkileri ayrıca, yeni saldırganlık senaryolarının kazanılması ve bunların uygulanmasıyla zamanla saldırgan eğilimlerin sabit hale gelmesiyle açıklanmaktadır. Yeni saldırganlık senaryolarının kazanılması ve korumasına ilişkin açıklamalardan biri sosyal-bilişsel etkilere odaklanan Sosyal Öğrenme Kuramından (Bandura 2001) gelmektedir. Bu kurama göre bireyler saldırgan tepkileri, tıpkı diğer karmaşık sosyal davranışlar gibi, doğrudan deneyimleyerek ya da gözlemleyerek öğrenirler. Sosyal Öğrenme Kuramı bağlamında, şiddet temalı oyunlarda saldırgan oyun karakterlerini gözleme ve sanal olarak bu eylemlere katılma, oyuncunun gerçek yaşamda saldırganca davranma olasılığını artırmaktadır. Sosyal öğrenme süreçlerinin bir uzantısı olarak değerlendirilen, diğer bir yaklaşım olan Senaryo Kuramı (Huesmann, 1998) gözlenen şiddetin, saldırgan davranışa nasıl aracılık ettiğini açıklamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda senaryolar, belirli durumları tanımlayan ve davranışa rehberlik eden bilgi yapıları olarak kabul edilirler. Şiddeti destekleyen televizyon programı, film, video oyunu gibi kurgusal kaynaklarda saldırganlık, hikâyenin bir parçası olarak sunulmaktadır. Bu durum, izleyicinin bir bütün olarak hikâyenin içinde ortaya çıkan saldırgan davranışı bağlam içinde içselleştirerek öğrenmesini ve hikâyede tasvir edilen duruma benzeyen durumlara söz konusu davranışı uygulayabilir hale gelmesini sağlamaktadır. Böylelikle, bu kurama göre, ekranda maruz kalınan şiddet aracılığıyla, şiddete ilişkin çeşitli

düşünceler biriktirdiğimiz ve bunların duygusal tepkilerimizde bir değişim/kayma yarattığı sonunda davranış repertuarımızı değiştirdiği söylenebilir. Başka bir deyişle saldırganlık ile ilişkili bireyin sahip olduğu bilişlerde ve normatif inançlarda, medyada şahit olunan şiddet ve saldırganlık eylemleri, zamanla normal ve kabul edilebilir bir hale dönüşmektedir.

Genel Saldırganlık Modelinin medya şiddetinin etkilerini açıklamada yararlandığı açıklamalardan biri olan Heyecan İletimi Modeli (Excitation Transfer Model) uyarılmaya odaklanmaktadır (Zillmann, 1991). Heyecan İletimi Modeli perspektifinden heyecansal tepkiler (exciting, arousal) bir olaydan ya da uyarandan bir sonrakine aktarılabilir. Bu durum yanlış atıf (misattribution) süreçleri ile gelişir. Birey belirli bir olay ya da uyaran tarafından yaratılan fizyolojik uyarılmayı, söz konusu uyarılma devam ederken ortaya çıkan ikinci bir olay ya da uyarana karşı gelişen bir tepki olarak değerlendirir. Modele göre medya şiddeti çoğu insanda, bir uyarılma yaratmakta ve bu durum, belirli bir kışkırtma içeren uyaranlar karşısında saldırgan tepkilerde bulunma olasılığını artırmaktadır. Şiddet içeren video oyunları bağlamında, Heyecan İletimi Modeli bu tür oyunların gerçek yaşamda saldırgan tepkiler için gerekli uyarılmayı büyük oranda karşıladığını öne sürmektedir.

Genel Saldırganlık Modeli saldırgan davranışın ortaya çıkmasında deneyimlenen süreci üç ayrı basamağa ayırarak değerlendirir: (1) bireysel ve durumsal girdiler (inputs), (2) bilişler, uyarılma (arousal) ve duygulanımı içeren mevcut içsel durum, (3) son olarak değerlendirme ve karar verme süreçlerinin sonuçları (Anderson ve Bushman, 2001, 2002, 2018). Bireysel ve durumsal girdiler, mevcut içsel durumlar aracılığıyla, sonuç olarak ortaya çıkan saldırgan davranışı etkilemektedir.

İlk basamakta yer alan bireysel girdiler, bireyin genetik yatkınlıkları veya sahip olduğu görece durağan özellikler ile içinde yetiştiği tutumlarını içermektedir. Başka bir deyişle kişinin saldırganlığa hazır oluşuyla ilgili faktörlerdir (Anderson ve Bushman, 2001; 2002; 2018). Bunlar; saldırgan kişilik özelliği (trait aggressiveness; Giumetti ve Markey, 2007; Arriaga, Esteves, Carneiro ve Monteiro, 2006), psikotizm (ör., Markey ve Scherer, 2009; Markey ve Markey, 2010) gibi kişilik özellikleri, cinsiyet (DeCamp, 2017; Kasumovic, Blake, Dixson ve Denson, 2015; Olson, 2007), bireyin sosyalizasyon süreçleriyle edindiği şiddete ilişkin inançlar, değerler, tutumlar, senaryolar ve amaçlar gibi özelliklerdir (Anderson ve Bushman, 2002).

Genel Saldırganlık Modeline göre saldırganlık sürecinin ilk basamağında yer alan durumsal girdiler ise duruma özgü saldırganlığı teşvik edici özellikleri tanımlamaktadır. Tıpkı bireysel faktörler gibi durumsal faktörler de biliş, uyarılma, duygulanım aracılığıyla saldırgan davranışı etkilemektedir (Anderson ve Bushman, 2002). Örneğin; şiddete şahit olma, silah gibi saldırganlığı çağrıştıran uyaranlar ile karşılaşma, kışkırtılma veya engellenmeye maruz kalma, gürültü, sıcaklık, hoşça gitmeyen koku gibi ortamın rahatsız edici özellikleri durumsal özellikler arasında sayılabilir (Anderson ve Bushman, 2018). Bu anlamda Genel Saldırganlık Modeli kapsamında yürütülen araştırmalarda, saldırganlığın ortaya çıkmasında şiddet temalı video oyunları durumsal bir girdi olarak ele alınmaktadır. Bu oyunlar saldırganlığı çağrıştıran çok sayıda uyaran barındırmaktadır ve oyuncular kurgusal bir saldırganlığın faili oldukları bu içeriği eğlence amacıyla tüketmektedir. Bireysel ve durumsal değişkenler, ikinci basamakta saldırganlık ile ilgili bilişler, uyarılma ve duygulanımı içeren içsel durumları etkilemektedirler. Bilişler, duygulanım ve uyarılma ayrıca birbirleri ile etkileşim halindedirler ve birbirlerini etkileyebilmektedir (Anderson ve Bushman, 2002).

Genel Saldırganlık Modelinde son basamakta, değerlendirme ve karar verme süreçlerini içeren kontrollü ya da otomatik tepkiler yer almaktadır. Başka bir deyişle tüm bu süreçlerin saldırgan davranışa dönüşüp dönüşmediği son basamakta değerlendirilmektedir.

Gözden geçirilmesi gereken bir başka konu da şiddet içerikli video oyunlarını uzun süre tüketmenin yarattığı sonuçlardır. Genel Saldırganlık Modeli, video oyunlarında tekrarlı biçimde saldırganlık ve şiddet uyarılarına maruz kalmanın, bu tarz uyarılar için duyarsızlaşmaya neden olabileceğini öne sürmektedir. Genel Saldırganlık Modelinin bu etkileri açıklamada başvurduğu Duyarsızlaşma Kuramı (Desensitization Theory) çoğu insanın şiddeti gözlemlerken olumsuz psikolojik ve fizyolojik tepkiler gösterdiğini kabul etmektedir (Rule ve Ferguson, 1986'dan aktaran Weber, Ritterfeld ve Kostygina, 2006). Duyarsızlaşma bu anlamda uzun süre medya şiddetine maruz kalmanın bir sonucu olarak stres yaratan uyarılara karşı bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiselliğin azalmasıdır. Böylece zamanla saldırganlık ve şiddet olağan ve yaygın olarak algılanmaya başlanmakta ve bu durum saldırgan düşünce, duygu ve davranışta bir artış ile sonuçlanmaktadır (Anderson ve Huesmann 2003). Bu bağlamda uzun süre video oyunları da dahil olmak üzere şiddet içeren medyaya maruz kalmanın, gerçek yaşamdaki saldırganlık ve şiddete karşı bireyi duyarsızlaştırdığı, saldırganlık karşısında normal ketlemelerin azalmasına ve acı çeken kurbanlara ilişkin daha az sorumluluk ve acı hissedilmesine neden olduğu varsayılmaktadır.

Sonraki bölümde şiddet içerikli video oyunu oynamanın hemen sonrasında bireyde ortaya çıkan değişimler gözden geçirilecektir. Bu amaçla şiddet içerikli video oyunlarının durumsal bir girdi olarak ele alındığı çalışmalarda Genel Saldırganlık Modelinin içsel süreçler olarak adlandırdığı süreçlere saldırgan bilişler, saldırgan duygulanım, saldırgan uyarılma ve bu süreçlerin sonucu olarak saldırgan davranışa odaklanılacaktır. Bu içeriğe maruz kalmanın saldırganlıktaki artış ile ilişkili olup olmadığını test eden görgül araştırmaların yöntem ve bulgularına yer verilecektir. Genel Saldırganlık Modeli, ikinci basamağı oluşturan içsel durumların birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle saldırgan uyarılma ve duygulanımı inceleyen çalışmalar aynı başlık altında değerlendirilecektir. Böylece alan yazında kabul gören “şiddet temalı oyunlar oynama hemen sonrasında saldırgan tepkilerde artış ile ilişkilidir” görüşüne görgül çalışmalar tarafından getirilen kanıtlar gözden geçirilerek bu medya içeriğini tüketmenin etkilerini inceleyen alan yazının ana hatlarıyla genel bir tanıtımı yapılacaktır. Son olarak şiddet içerikli video oyunlarına uzun süre maruz kalmanın yarattığı duyarsızlamaya değinilecektir.

### **Saldırganlık ile İlişkili Bilişlerin Aktivasyonu**

Medya şiddeti çalışmalarında, maruz kalınan medya içeriğine ilişkin gelişen bilişsel tepkiler genellikle hazırlama etkisi (priming) aracılığıyla saldırgan düşüncelere ulaşılabilirliğin artışıyla açıklanmıştır. Benzer biçimde Genel Saldırganlık Modeli, şiddet içerikli video oyunlarının bellekte saldırgan düşüncelerin ulaşılabilirliğini kolaylaştırdığını; bu durumun ise saldırgan davranışın ortaya çıkma olasılığını artırdığını ileri sürmektedir (Anderson ve Bushman, 2002). Nitekim alanda yürütülen çok sayıda çalışmada şiddet içerikli video oyunu oynamanın, saldırganlık ile ilişkili bilişsel tepkileri tetiklediği gösterilmiştir (ör., Anderson ve ark., 2004; Hummer ve ark., 2010; Uhlman ve Swanson, 2004). Söz konusu çalışmalar, şiddet içerikli video oyunu oynamanın hemen sonrasında saldırgan bilişlerin nasıl ortaya çıktığını göstermek amacıyla pek çok farklı yöntem kullanmıştır. Örneğin, katılımcılara belirsiz ve bazı harfleri eksik, tamamlanmamış bir kelimenin sunulduğu ve katılımcılardan bu kelimeyi tamamlamalarının beklendiği Kelime Tamamlama Testi bu yöntemlerden biridir. Kelime Tamamlama Testinde kullanılan her bir kelime, katılımcılara kelimeyi, saldırgan temalı olarak tamamlama ya da saldırgan içerik barındırmayacak biçimde [örneğin “ki\_ \_”, “kiss (öpme)” ya da “kill (öldürmek)” şeklinde tamamlanabilir tamamlama şansı vermektedir. Bu çalışmalarda hipotetik olarak şiddet içerikli video oyunu oynamanın saldırgan düşünceleri tetikleyeceğinden, şiddet içerikli video oyunu oynamaya maruz kalan katılımcıların (maruz kalmayanlara kıyasla) testteki kelimeleri daha fazla saldırganlık temasıyla tamamlayacakları varsayılmıştır. Nitekim üniversite öğrencilerinde bu görevi kullanan pek çok çalışma bu etkiye



kanıtlar sunmuştur (Anderson ve ark., 2004; Barlett ve Rodeheffer, 2009; Barlett, Branch, Rodeheffer ve Harris, 2009; Carnagey ve Anderson, 2005; Sestir ve Bartholow, 2010). Kullanılan bir başka yöntem olan Hikâye Tamamlama görevinde katılımcılardan sonu belirsiz bir hikâyeyi tamamlamaları beklenmiştir. Kelime Tamamlama Testi görevindeki tepkilere benzer biçimde, bu görevde de Genel Saldırganlık Modelinin önerdiği gibi; öncesinde şiddet içerikli video oyunu oynayan üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcıların, sunulan hikâyeyi daha saldırgan sonuçlar ile tamamladıkları gözlenmiştir (Bushman ve Anderson, 2002; Giumetti ve Markey, 2007; Hasan, Bègue ve Bushman, 2012). Tepki Süresi görevi de şiddet içerikli video oyunu oynamanın bilişler üzerindeki etkisini göstermek amacıyla kullanılan araçlar arasındadır. Söz konusu görevde katılımcılara ekranda kısa süreliğine saldırgan içeriği olan ve olmayan kelimeler sunularak sonrasında katılımcılardan bu kelimeleri tanımları beklenmekte ve görev öncesinde şiddet içerikli video oyunu oynayan ve bu tarz içeriğe maruz kalmayan katılımcıların kelimeleri tanımadaki hızları karşılaştırılmaktadır. Genel Saldırganlık Modelinin, medyada şiddete maruz kalmanın saldırgan bilişleri aktive ettiği görüşüyle uyumlu olarak, şiddet içerikli video oyunu oynayan üniversite öğrencisi katılımcıların, saldırgan kelimeleri tanımadaki hızları bulunmuştur (Anderson ve Carnagey, 2009; Arriaga, Esteves, Carreire ve Monteiro, 2008). Ayrıca belirsiz durumlarda, başkalarının düşmanca davranacağını düşünme olarak tanımlanan düşmanca beklenti yanlılığı (hostile expectation bias) da şiddet içerikli video oyunu oynamanın, saldırgan bilişleri belirgin hale getirip getirmediğini sınamak amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırmalarda kişilerarası bir çatışmaya işaret eden bir hikâyedeki ana kahramanın sonraki tepkisinin katılımcılar tarafından değerlendirilmesi istenmektedir. Bu çalışmalarda üniversite öğrencisi katılımcıların bireysel olarak kışkırtılmamış olmalarına rağmen, sadece öncesinde şiddet içerikli video oyunu oynamaları, oyundaki kahramanın niyetini düşmanca algılamaları için yeterli olmuştur (Bushman ve Anderson, 2002; Hasan, Bègue ve Bushman, 2012; Hasan, Bègue, Scharkow ve Bushman, 2013). Saldırgan bilişleri değerlendirmede Örtük Çağrışım Testi (Implicit Association Test) tepkileri kullanılan başka bir ölçüm olmuştur. Örneğin şiddet içerikli video oyunu oynamanın üniversite öğrencisi katılımcılarda, Örtük Çağrışım Testinde barışçı kelimeler ile başkalarını eşleştirilmesi karşısında, saldırgan kelimeler ile kendini eşleştirilmesi ile değerlendirilen saldırgan benlik kurgusu ile yakından ilişkili olduğu bulunmuştur (Bluemke, Friedrich ve Zumbach, 2010; Uhlman ve Swanson, 2004).

Yukarıda aktarılan yöntemlerden farklı olarak, şiddet içerikli video oyunlarının saldırgan bilişler üzerinde etkileri ayrıca doğrudan beyin aktivitelerindeki değişimler aracılığıyla da değerlendirilmiştir. Örneğin Weber, Ritterfeld ve Mathiak (2006), şiddet içerikli video oyunu oynama sırasında fonksiyonel Manyetik Görüntüleme tekniği (Functional Magnetic Resonance Image, fMRI) kullanarak ölçüm aldıkları bir çalışmada, üniversite öğrencisi oyuncuların planlama ve kontrolden sorumlu beyin alanlarının (dorsal anterior singulat korteks) aktivitelerinde bir artış gözlemlenmiştir. Dahası oyuncuların oyun sırasındaki beyin aktivitesinin, gerçek yaşamda risk altındayken ortaya çıkan örüntüye benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Şiddet içeren video oyununa maruz kalmanın, aynı zamanda nöral devrede (neuroal circuitry) farklılaşmalar ile de ilişkili olduğu gösterilmiştir. Wang ve ark. (2009) şiddet içerikli olan ya da olmayan bir video oyunu oynamanın ardından yaşları 13-17 aralığında değişen ergenlik çağındaki katılımcılardan Stroop Testinin numaralar ve hesaplamalar içeren bir biçimini (Counting Stroop Test) tamamlamalarını istemişlerdir. Bu görev sırasında alınan fMRI beyin görüntüleme ölçümleri, şiddet içerikli video oyununa maruz kalan katılımcılarda, şiddet içerikli olmayan oyuna maruz kalan gruba oranla görevi tamamlama esnasında, sol dorsolateral prefrontal korteks ve anterior singulat korteks alanları arasında düşük oranda bir etkileşim olduğunu göstermiştir. Bu alanlar, yönetici/yürütücü (executive) ve bilişsel kontrol süreçlerde anahtar bileşenlerdir. Yönetici/yürütücü işlevler öz-düzenleme, çalışma belleği ve zihinsel esnekliği de içeren bir grup zihinsel yetenektir. Şiddet içerikli video oyunu oynamanın

nöral devrede yarattığı etkileri gösteren bir başka çalışma da Hummer ve ark. (2010) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada 30 dakika boyunca şiddet içerikli olan ya da olmayan video oyunu oynamalarını sağladıkları ergenlik çağındaki katılımcılardan hedef uyarın ile karşılaştıklarında bir düğmeye basmayı, hedef olmayan uyarın karşısında ise basmamayı içeren bir yap/yapma görevini (go/no-go task) tamamlamaları istenmiştir. Şiddet içerikli video oyununa maruz kalan katılımcılarda ketlemenin uygun olduğu sırada (düğmeye basmanın gerekli olmadığı durumda) sağ dorsolateral prefrontal korteks bölgesindeki aktivitede bir azalma olduğu gözlenmiştir. Söz konusu bölge istenmeyen düşünce ve davranışların baskılanmasını içeren yönetici/yürütücü işlevlerde görev almaktadır. Böylece bu bulgular şiddet içerikli video oyununa maruz kalmanın, bilişsel ketleme sırasında prefrontal aktiviteyi, duygusal işlemede bozulma yaratabilecek şekilde kısa süreli olarak düzenleyebileceğine işaret etmiştir.

Genel Saldırganlık Modelinin şiddet temalı video oyunlarının bilişler üzerinde etkili olduğu hipotezine kanıtlar sunan pek çok çalışmanın yanı sıra alan yazında bu etkiyi bulamayan çalışmalar da bulunmaktadır (ör., Cicchirillo ve Chory-Assad, 2005; Ivory ve Kalyanaraman, 2007; Ferguson, 2007a, Ferguson 2007b). Bununla birlikte alandaki araştırmaları kapsamlı bir şekilde değerlendiren ve yıllar içinde tekrarlanan meta-analiz çalışmalarının sonuçları tutarlı olarak video oyunlarında şiddet içeriğine maruz kalmanın saldırgan bilişleri tetiklediği sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, Anderson ve Bushman'nın (2001) yürüttüğü ve bu alanda ilk meta-analiz olma özelliği taşıyan çalışmada, 20 bağımsız araştırmadan gelen veriler analiz edilerek şiddet temalı video oyunu oynama ve saldırgan bilişlerin pozitif yönde korelatif olduğu bulunmuştur. Diğer yandan Anderson ve Bushman'nın (2001) söz konusu meta-analiz çalışması, niteliğine ilişkin pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. Yapı geçerliği, anlamlı sonuçları bulunmayan yayınlanmamış çalışmaları analize dâhil etme, analize alınan çalışmaların seçiminde yanlı davranma (yayın yanlılığı, publication bias) ve kullanılan metodolojik yöntemler gibi pek çok konuda eleştirilmiştir (ör., Elson ve Ferguson, 2014; Ferguson ve Kilburn, 2010; Huesman, 2010). Anderson (2004), alanda yürütülen çalışmaların metodolojik hatalarına (deneysel çalışmalarda ön-test ve son-testli desenler kullanmada eksiklik veya kontrol grubunun bulunmaması, saldırganlığı tetikleyecek olası değişkenleri kontrol edememe vb.) dikkat çekerek bazı ölçütler tanımlamıştır. Söz konusu ölçütleri karşılamayan çalışmaların analiz dışında kaldığı yeni meta-analiz çalışmasında Anderson (2004), şiddet içerikli video oyunu oynama ve saldırgan bilişler arasındaki ilişkiyi test eden 19 çalışmadan gelen verilerin analiziyle şiddet içerikli video oyunu oynamanın saldırgan bilişlerdeki artış ile ilişkili olduğu sonucunu tekrarlamıştır. Ferguson (2007a, 2007b), şiddet içerikli video oyunlarının zararlı yan etkileri konusunda daha tutucu sonuçlar bulunduğunu savunmuştur. Metodolojik sorunları ortadan kaldırmak için daha katı ölçütler kullanarak sadece yayınlanmış çalışmaları analize dâhil etmiştir. Kullandığı kontroller neticesinde Ferguson (2007a), şiddet içerikli video oyunları ve saldırgan bilişler arasında Anderson ve Bushman'nın (2001) bulduklarından daha güçlü bir ilişkiye işaret eden bir etki büyüklüğüne ulaşmıştır. Ayrıca pek çok farklı yöntem (kesitsel, boylamsal, deneysel vb.) kullanan ve farklı kültürlerden gelen çalışmaların analize dâhil edildiği Anderson ve arkadaşlarının (2010) meta-analiz çalışması bu bulguyu kültürlerarası bağlamda da desteklemiştir. Daha güncel olarak 2009-2013 yılları arasında yayınlanan çalışmaların bulgularını gözden geçiren bir meta analiz çalışmasında şiddet içeren video oyunları oynamanın saldırgan düşünceleri artırdığı bulgusu tekrarlanmıştır (Calvert ve ark., 2017).

### **Fizyolojik Uyarılma ve Saldırgan Duygulanım**

Genel Saldırganlık Modeli bilişsel tepkilerin yanında duygulanım ve uyarılmayı da ikinci basamakta değerlendirmektedir. Model şiddet temalı video oyunu oynama sırasında ve hemen



sonrasında saldırgan uyarılma ve saldırgan duygulanımda artış olduğunu varsaymaktadır (Anderson ve Bushman, 2002).

Şiddet içerikli video oyunu oynamanın oyuncularında yarattığı duygulanımı inceleyen araştırmacılar genellikle öfke, düşmanlık gibi saldırganlık ile ilişkili duygulara odaklanmışlardır (Fikkers, Piotrowski ve Valkenburg, 2016). Şiddet içerikli video oyunu oynamanın saldırgan duygulanımı nasıl etkilediği genellikle oyuncuların bu tür içeriğe maruz kalma sırasında ya da sonrasında, düşmanlık duygularında artış deneyimleyip deneyimlemediklerini değerlendirmelerine dayanmaktadır. Bu amaçla bazı çalışmalar var olan standardize psikolojik testleri kullanırken, bazıları söz konusu değişimi ölçmek için yeni testler geliştirmiştir. Aşağıda bir bölümü gözden geçirilen alanda yürütülmüş araştırmaların büyük çoğunluğu şiddet içerikli video oyunu oynamanın saldırganlık ile ilişkili duygulanımı artırdığı hipotezini destekleyen nitelikte kanıtlar sunmuştur. Örneğin; Barlett ve ark. (2009), laboratuvar koşullarında erkek üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcıların, şiddet içerikli bir video oyununu 15 dakika boyunca oynamalarını sağlamışlardır. Katılımcılardan oyun sonrası alınan durumluk düşmanlık (state hostility) puanlarının, manipülasyon öncesi alınan aynı ölçüme göre arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde başka bir laboratuvar çalışmasında, video oyunu oynamaları sağlanan üniversite öğrencisi katılımcıların, şiddet içerikli olmayan bir oyun oynayan katılımcılara kıyasla oyun sonrasında, daha yüksek durumluk kaygı (state anxiety) puanı rapor ettikleri gösterilmiştir (Arriga ve ark., 2006). Bu bulgularla uyumlu olarak laboratuvar ortamında 30 dakika boyunca video oyunu oynayan üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcılardan, duygulanımlarını değerlendirmeleri istendiğinde; şiddet temalı oyun oynayanların, manipülasyonun hemen sonrasında daha fazla saldırgan duygulanım rapor ettikleri bulunmuştur (Sestir ve Bartholow, 2010). Fakat bu etki kısa süreli olmuş, manipülasyondan 15 dakika sonra alınan aynı ölçümde, gruplararası fark bulunmamıştır. Böylece şiddet içeren bir video oyunu oynamanın hemen sonrasında ortaya çıkan düşmanlık duygularını öz bildirim yöntemi ile ölçen çalışmalar tutarlı bir biçimde, anlık düşmanlık duygularında artış rapor eden kanıtlar elde ederek Genel Saldırganlık Modelinin hipotezini desteklemiştir (Anderson ve Bushman, 2002).

Uyarılma, davranışsal tepki için bir tetikleyicidir ve doğası gereği olumlu ya da olumsuz değildir (Zillmann, 1991). Araştırmalarda şiddet içerikli video oyunu oynamanın uyarılma düzeyine etkileri fizyolojik tepkiler ile tanımlanan değişimler aracılığıyla ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kalp ritmi, galvanik deri iletkenliği, sistolik/diastolik kan basıncı, kalp atım hızı, göz bebeğinde büyüme, beyin dalgalarında değişimler gibi göstergeler değerlendirilmiştir. Örneğin yukarıda değinilen Barlett ve arkadaşlarının (2009) çalışmalarında ayrıca 15 dakika boyunca şiddet içerikli video oyunu oynamaları sağlanan üniversite öğrencilerinin ön test ölçümlerine oranla, son test ölçümlerinde kalp atış hızlarının arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde üniversite öğrencileri ile yürütülen bir başka çalışmada laboratuvar ortamında 20 dakika boyunca şiddet içerikli video oynamanın stres yarattığı gösterilmiştir (Hasan, Bègue ve Bushman, 2013). Bu çalışmada stres, kalp ritmi ile solunum hızı/aralığının sekronizasyonu ile tanımlanarak ölçülmüştür. Şiddet içerikli video oyununa maruz kalan katılımcılarda, bu tarz içeriğe maruz kalmayan katılımcılara oranla kalp ritmi ile solunum hızı/aralığının senkronizasyonunun daha düşük olduğu, başka bir deyişle bu katılımcıların daha stresli oldukları gözlenmiştir. Daha güncel bir çalışmada Hasan (2017), üniversite öğrencisi katılımcıların şiddet içerikli olan ya da olmayan video oyunu oynadıktan sonra stresi provoke eden bir hikâyeyi yüksek sesle okumalarını beklemiştir. Kaydedilen seslerin analizi ile şiddet içerikli video oyunu oynamaya maruz kalan katılımcıların, strese işaret eden ses vurgularının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular ile tutarlı olarak başka bir çalışmada deney ortamında şiddet içeren video oyunu oynamaları sağlanan çocuklarda, kortizol seviyesinde yükselme ve kardiyovasküler uyarılmada artış gözlemlenmiştir (Gentile, Bender ve

Anderson, 2017). Şiddet içerikli video oyununa maruz kalma sırasında ve sonrasında fizyolojik tepkilerde değişimlere işaret eden bu bulgular böylece Genel Saldırganlık Modelinin uyarılma hipotezine fizyolojik kanıtlar sağlamıştır. Dahası laboratuvar dışında yürütülen bir alan çalışmasından da şiddet içerikli video oyunu oynamanın saldırgan uyarılma ile ilişkili olduğuna işaret eden bulgular gelmiştir. Bu çalışmada yaşları 10 ile 14 arasında değişen çocuklardan 4 ay boyunca gün içinde oynadıkları video oyununu ve ne kadar süreyle bu oyunu oynadıklarını rapor etmeleri istenmiştir (Fikkers ve ark., 2016). Bunun yanında katılımcılar ayrıca günlük olarak saldırganlıkla ilgili davranış, uyarılma ve bilişleri değerlendiren ölçekler tamamlamışlardır. Bulgular şiddet içerikli video oyunu oynamanın saldırgan uyarılma yarattığını desteklemiştir. Şiddet temalı video oyunlarının özellikleri de uyarılmanın seviyesini etkileyebilmektedir. Örneğin; oyunların içerdiği saldırganlık düzeyi arttıkça, oyuncuların fizyolojik olarak uyarılmaları da artmaktadır. Yapılan bir çalışmada video oyununda en fazla oranda kanın gösterildiği koşulda, görece daha az kanın gösterildiği ya da kanın hiç gösterilmediği koşullara oranla, oyun sırasında ölçülen kalp atım hızı ile tanımlanan fizyolojik uyarılmanın daha fazla olduğu bulunmuştur (Barlett, Harris ve Bruey, 2007).

Alanda yürütülen ve yukarıda yer verilen çalışmaların çoğunluğu şiddet temalı video oyunlarının belirgin saldırgan uyarılma ve duygulanım yarattığını göstermesine rağmen bazı çalışmalar bu etkiyi göstermemiştir (ör., Ferguson ve Rueda, 2010; Ivory ve Kalyanaraman, 2007; Valadez ve Ferguson, 2012). Yine de farklı meta-analiz çalışmalarından gelen sonuçlar tutarlı olarak bu ilişkiyi desteklemiştir. Örneğin Anderson ve Bushman (2001), 17 bağımsız araştırmadan gelen verileri analiz ederek şiddet içerikli video oyunu oynama ile saldırgan duygulanım, fizyolojik uyarılma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Öte yandan yukarıda da bahsedildiği üzere, alanda yapılan bu ilk meta-analize çok sayıda eleştiri getirilmiştir. Örneğin Hilgard, Engelhardt ve Rouder (2017), Anderson ve Bushman'ın (2001) orijinal meta-analizini, yeni analiz yöntemleri kullanarak tekrarlamışlardır. Orijinal meta-analize dâhil edilen deneysel çalışmaların seçiminde yayın yanlılığı bulunduğu eleştirisini, şiddet içerikli video oyunlarının saldırgan duygulanımı artırdığı bulgusu için de yinelemişlerdir. Başka bir deyişle şiddet temalı video oyunları oynama ile saldırgan duygulanımda artış arasındaki ilişkinin orijinal meta-analizde sunulduğundan daha az/zayıf olduğunu savunmuşlardır. Diğer yandan alanda yürütülen diğer meta-analiz çalışmaları da şiddet içerikli video oyunu oynama ile saldırgan duygulanım ve fizyolojik uyarılma arasındaki ilişkiyi destekleyen sonuçlar rapor etmişlerdir (Anderson, 2004; Anderson ve ark. 2010; Calvert ve ark., 2017; Ferguson, 2007a;).

## Saldırgan Davranış

Genel Saldırganlık Modeli şiddet içerikli medya deneyimini takip eden saldırgan davranışı üçüncü basamakta bilişler, uyarılma ve duygulanımın bir sonucu olarak ele almaktadır. Model şiddet içerikli video oyunu oynamanın hemen sonrasında ortaya çıkan saldırgan davranışta artış ile ilişkili olduğunu varsaymaktadır (Anderson ve Bushman, 2002). Şiddet içerikli video oyunları oynamanın hemen sonrasında gelişen saldırgan davranışı nasıl etkilediği sorusu, video oyunları alan yazınında en çok çalışılan konu olmuştur ve bu nedenle daha açık ve yerleşik sonuçları bulunmaktadır. Günlük yaşamdaki saldırganlığın laboratuvara taşınmasında etik sınırlamalar nedeniyle, araştırmalarda saldırgan davranış, temsil edici olduğu düşünülen çok çeşitli saldırganlık biçimleriyle işevuruk olarak tanımlanmaktadır. Nitekim Genel Saldırganlık Modeli kapsamında, şiddet içerikli video oyunu oynamayı takip eden saldırganlığın, oyun deneyimine bağlı olarak oyunda şahit olunan saldırganlık formuna benzer olabileceği gibi, içinde bulunulan sosyal ortamdan etkilenecek oldukça farklı bir biçime de bürünebileceği belirtilmiştir (Anderson ve Bushman, 2001). Bu nedenle laboratuvarında kontrol altında yürütülen çalışmalarda hangi şiddet içerikli video oyununun ne kadar süre oynanacağına ve

sonrasında ortaya çıkması beklenen saldırgan davranışın nasıl ölçüleceğine araştırmacılar karar vermektedir. Saldırgan davranışı farklı biçimlerde kavramsallaştıran çok sayıda çalışma, Genel Saldırganlık Modelinin saldırgan davranış hipotezini destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Örneğin pek çok deneysel çalışmada Yarışmacı Tepki Süresi Görevi (the Competitive Reaction Time Task) olarak adlandırılan ve katılımcının görmediği bir başkası ile kelimeleri doğru bir şekilde tanıma testi ya da aritmetik bir testte yarıştıklarını düşünmesini sağlandığı bir görev kullanılmıştır. Bu tepki süresi görevi esnasında her bir denemede kaybeden taraf, kazanan tarafından güçlü bir gürültü ile cezalandırılabilir. Böylece saldırganlık katılımcının, diğeri bir hata yaptığına vermeye istekli olduğu gürültünün şiddeti ve süresi ile değerlendirilir. Söz konusu prosedürün çeşitli biçimlerini kullanan çalışmalar, Genel Saldırganlık Modelinin de önerdiği doğrultuda, hem yetişkinlerde hem de çocuklarda şiddet içerikli video oyunu oynamanın, şiddet içerikli olmayan bir video oyunu oynama ile karşılaştırıldığında hemen sonrasında gelen Yarışmacı Tepki Süresi Görevinde verilen gürültünün daha şiddetli ve uzun süreli olduğuna işaret eden, daha yüksek puanlar aldıklarını göstermişlerdir (Anderson ve Dill, 2000; Anderson ve Carnagey, 2009; Bartholow, Sestir ve Davis, 2005; Carnagey ve Anderson, 2005; Konijn ve ark., 2007; Sestir ve Bartholow, 2010).

Laboratuvar çalışmalarında kullanılan saldırgan davranışın bir başka ölçümü de acı sos paradigmasıdır (Lieberman, Solomon, Greenberg ve McGregor, 1999). Bu görevde katılımcılardan, görünüşte bir tadım testi için sözde katılımcının tatması için sos hazırlaması istenir ve eklemek istedikleri acı biber miktarına katılımcılar karar verirler. Burada sosu çok acı yapmak düşmanlığa işaret etmektedir. Acı sos paradigması kullanan çalışmalar, şiddet içeren video oyunu oynayan üniversite öğrencisi katılımcıların, sosları daha acı hale getirme eğiliminde olduklarını göstermiştir (ör., Barlett ve ark., 2009; Fischer ve ark., 2010; Yang, Huesmann ve Bushman, 2014). Saldırgan davranış ayrıca, şiddet içerikli video oyunu oynadıktan hemen sonra ortaya çıkan saldırgan davranma niyetinin öz bildirim ile rapor edilmesi ile de ölçülmeye çalışılmıştır. Örneğin, bir çalışmada laboratuvarında şiddet içerikli video oyunu oynayan üniversite öğrencilerinin Buss-Durke Düşmanlık Envanterinden aldıkları puanlar, şiddet içerikli olmayan video oyunu oynayanların puanları ile karşılaştırılmıştır (Scott, 1995). Buss-Durke Düşmanlık Envanteri “Biri önce bana vurursa, ben de ona vururum.”, “Sevmediğim kişiler hakkında dedikodu yayarım.”, “Biri patronluk taslarsa, söylediklerinin tersini yaparım.” vb. maddeler içermektedir. Genel Saldırganlık Modelinin de önerdiği doğrultuda on dakika boyunca şiddet içerikli video oyunu oynamaya maruz kalan grubun, söz konusu ölçekten daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Sözde katılımcıya verilecek ödüle veya cezaya karar vermek de saldırgan davranışı laboratuvarında ölçmek için kullanılan paradigmalardan biri olmuştur. Örneğin, Ballard ve Lineberger (1999), bir kelime öğrenme testinde üniversite öğrencisi katılımcılardan, görevi öğrenme konumunda olan sözde katılımcının cevaplarını, değerlendirmelerini istemişlerdir. Bulgular şiddet içerikli video oyunu oynayan grubun, sözde katılımcıyı daha çok cezalandırdıklarını (sözde katılımcının elini bir dakika boyunca soğuk suyla dolu bir kaptan tutmasını sağlama) göstermiştir. Böylece çalışmalar ağırlıklı olarak, Genel Saldırganlık Modelinin de önerdiği doğrultuda; şiddet içerikli video oyunu oynadıktan hemen sonra saldırgan davranışın arttığına ilişkin kanıtlar sunmuşlardır.

Öte yandan saldırgan davranışı ölçmede kullanılan paradigmlar pek çok eleştiriye de maruz kalmıştır. Örneğin Yarışmacı Tepki Süresi görevinin standart ve geçerli ölçüm yapmadığı tartışılmıştır (Elson ve Ferguson, 2013; Ferguson ve Rueda, 2009; Krahe ve ark., 2011). Çalışmalarda saldırgan davranışın ölçümlerinin çeşitlilik ve esnekliği (Örn., başka birine acı sos ya da rahatsız edici bir gürültü verme gibi deneysel paradigmlar, öz bildirim ölçümleri, saldırgan davranma niyeti ölçümü gibi) de ayrıca eleştirilmiştir. Standart olmayan ölçümlerin yarattığı bu işlemsel farkların araştırmacıların varsaydığından daha büyük farklılıklar barındırdığı, bu nedenle de aynı sonuçlar yaratıp yaratmayacağı tartışılmıştır (Ferguson, 2013).

Son olarak deneysel çalışmalarda, işevuruklaştırılan saldırgan davranış formlarının gerçek yaşamdaki saldırgan davranışa ya da şiddete genellenebilirliği de tartışılan konular arasındadır (Ferguson ve Rueda, 2009). Örneğin, Markey, Markey ve French (2015), Amerika Birleşik Devletleri'nde geçmiş 30 yıllık suç kayıtları ile şiddet içerikli video oyunlarının satışları, piyasaya çıkış tarihleri, bu oyunlara ilişkin internet aramaları arasındaki ilişkileri inceleyen bir dizi analiz yürütmüşlerdir. Bulgular şiddet içerikli video oyunları ile şiddet suçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüşünü desteklememiştir. Benzer şekilde, tutuklularla yürütülen bir çalışmada, şiddet içerikli video oyunlarının, medyada maruz kalınan suçun kopyalanmasını içeren taklit suçları (copycat crime) üzerinde biricik bir etkisinin olmadığı başka bir deyişle tek başına şiddet içerikli video oyunu oynamanın taklit suçu riskini artırmadığı gösterilmiştir (Surette ve Maze, 2015). Yine de video oyunlarında maruz kalınan şiddet deneyimleri ve gerçek yaşamdaki saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi sınavan ve söz konusu ilişkiye kanıt sunamayan çalışmaların sayısı henüz sınırlıdır. Şiddet temalı video oyunlarının gerçek dünyada yaratabileceği davranışsal riskler için bu alanda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanda yapılan çok sayıda araştırmanın yanı sıra farklı zamanlarda yürütülen meta-analiz çalışmaları da tutarlı olarak şiddet içeriğine sahip video oyunları oynamanın kısa süreli olarak saldırgan davranışta bir artış yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Örneğin Anderson ve Bushman (2001) meta-analiz çalışmalarında, 33 bağımsız çalışmadan gelen verilerin analiziyle şiddet içerikli video oyunu ve saldırgan davranış arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Ancak söz konusu çalışmanın bulgularına getirilen yayın yanlılığı eleştirisi, saldırgan davranış için de tekrarlanmıştır, başka bir deyişle bu etkinin meta-analizde sunulduğundan daha zayıf olduğu ileri sürülmüştür (Hilgard ve ark., 2017). Diğer yandan alanda sürdürülen diğer meta-analiz çalışmaları bu ilişkiyi destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Anderson (2004), meta-analize dâhil edilen çalışmaların seçiminde daha katı ölçütler kullanarak 32 bağımsız araştırmadan gelen verilerin analiziyle şiddet temalı video oyunu oynamayı takip eden saldırgan davranışta artış bulgusunu tekrarlamıştır. Ferguson (2007a, 2007b) yayın yanlılığını çeşitli yöntemler ile kontrol ettiği meta-analizinde daha güçlü bir etki büyüklüğü hesaplamıştır. Daha sonraki bir çalışmada Anderson ve ark. (2010), yürüttükleri meta-analiz ile farklı kültürler boyunca da şiddet içerikli video oyunları oynamanın hemen sonrasında saldırgan davranışın artırdığını göstermişlerdir. Son olarak güncel bir çalışmada 2009-2013 yılları arasında yayınlanan 14 çalışmadan gelen verilerin analiziyle şiddet içerikli video oyunları oynamanın hemen sonrasında saldırgan davranışta artış olduğu bulgusu tekrarlanmıştır (Calvert ve ark., 2017).

## Duyarsızlaşma

Şiddet içerikli video oyunlarına maruz kalmanın bilişlerde, uyarılma ve duygulanımda yarattığı anlık değişimleri inceleyen ve laboratuvar ortamında yaratılan manipülasyonlar sonucunda ortaya çıkan değişimleri karşılaştıran kesitsel araştırmalardan gelen bulgular, şiddet içerikli video oyunlarının boylamsal etkilerini anlamak için yeterince bilgi verici olamamıştır. Bu anlamda günlük yaşamında şiddet içerikli video oynama alışkanlığı bulunan bireyler ile yürütülen çok sayıda çalışma (ör., Bartholow, Bushman ve Sestir, 2006; Gentile, Swing, Anderson, Rinker ve Thomas, 2016) şiddet içerikli video oyunlarına uzun süre boyunca maruz kalmanın, sanal ortamda ya da gerçek yaşamda şiddete karşı duyarsızlaşmayı artırdığına dair kanıtlar sunmuşlardır. Örneğin şiddet içerikli video oyunlarına maruz kalmanın başkalarının acıları karşısında duyarsızlaşma yarattığına ilişkin fizyolojik kanıtlar sunulmuştur. Yapılan bir araştırmada şiddet içeren, negatif anlama sahip ancak şiddet içermeyen ve nötr içerikli resimleri birer uyarıcı olarak kullanarak üniversite öğrencisi katılımcıların olay ilişkili potansiyel (event-related brain potential, ERP) ölçümleri alınmıştır. Günlük yaşamında kronik olarak şiddet içerikli video oyununa maruz kalan üniversite öğrencilerinden oluşan grubun (bu tarz içeriğe



maruz kalmayan gruba kıyasla) P300 salınımının daha az olduğu gözlenmiştir (Bartholow, Bushman ve Sestir, 2006). P300 duygusal uyaranlar karşısında çalışma belleğinde dikkatle ilişkili ölçülen pozitif bir beyin dalgasıdır. Birey, şiddet içeren uyarılara karşı duyarsızlaştığında P300 genliği azalmaktadır. P300 salınımında azalma ayrıca hoş gitmeyen uyarılardan kaçınma ile ilişkili aversif motivasyonel sistemin (aversive motivational system) aktivasyonu ile ilişkili olup sonrasında laboratuvar ortamında ortaya çıkan saldırgan davranışı yordamıştır. Dahası şiddet içerikli video oyunlarının yarattığı ve daha az P300 salınımı ile tanımlanan nöral duyarsızlaşmanın gerçek yaşamdaki saldırgan davranışın artışına aracılık ettiği gösterilmiştir (Engelhardt, Bartholow, Kerr ve Bushman, 2011). Yine bu bulgular ile uyumlu olarak üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada, şiddet içerikli bir video oyununa maruz kalma sonrasında sunulan ve kurbanı negatif bir bağlamda tasvir eden bir resim karşısında göz bebeklerinin istemsiz büyümesinin daha az olduğu rapor edilmiştir (Arriaga ve ark., 2015). Benzer bir şekilde şiddet içerikli video oyunlarına maruz kalma, olumsuz içerikli resimler karşısında olumsuz duyguların işlenmesinden sorumlu beyin bölgelerinde daha az nöral aktivite ile ilişkili bulunmuştur (Montag ve ark., 2012).

Şiddet içerikli video oyunları ayrıca duygusal bilgiyi işlemede de farklılıklar yaratmaktadır. Örneğin şiddet içerikli video oyunu oynama sırasında, üniversite öğrencilerinden oluşan oyuncularda duygusal alanlarda aktif bir baskılama (rostral anterior singulat korteks ve amigdala) olduğu gözlemlenmiştir (Weber, Ritterfeld ve Mathiak, 2006). Duyarsızlaşma bağlamında yapılan bir başka çalışmada günlük yaşamında şiddet içerikli olmayan video oyunu oynama alışkanlığı bulunan ve deney ortamında şiddet içerikli oyuna maruz kalan geç ergenlik çağındaki çocuklarda duygusal tepki bölgelerindeki aktivasyonda (örneğin; rostral anterior singulat korteks, amigdala, insula) bir artış gözlemlenmiştir (Gentile, Swing, Anderson, Rinker ve Thomas, 2016). Şiddet içerikli oyunun korku, tikslenme gibi duyguları kışkırttığı düşünülebilir. Diğer yandan şiddet içerikli video oyunu oynama alışkanlığı bulunan çocuklarda aynı alanlarda aktif bir baskılama gözlenmiştir. Bu bulgu uzun süre şiddet oyunlarına maruz kalmaktan kaynaklanan bir duyarsızlaşmaya işaret etmektedir.

Oyun boyunca korku ve kaygı ifadelerine tekrar tekrar maruz kalmak, hoş gitmeyen uyarana alışmaya neden olabilir. Nitekim yetişkinlerde günlük yaşamda düzenli olarak şiddet içerikli video oyunu tüketimine sahip olmanın özellikle negatif duygu ifadelerini tanımayı kolaylaştırdığı, olumlu duygu ifadelerini ise tanımayı yavaşlattığı gösterilmiştir (Diaz, Wong, Hodging, Chiu ve Goghoori, 2016; Kirsh, Mounts ve Olczak, 2006). Şiddet içerikli video oyunu oynama mutlu yüzlere dikkat etme ile ilişkili nöral aktivitede azalma ile ilişkili bulunmuşken öfkeli ve nötr yüzlere dikkat etme sürecini etkilemediği belirlenmiştir (Bailey ve West, 2013).

Şiddet ve saldırganlığın toplumda olağan ve yaygın olduğu düşüncesini geliştirmek de duyarsızlaşma sürecinin bir parçasıdır. Huesman ve Guerra (1997), normatif inançlar yaklaşımıyla, şiddet içerikli medyaya maruz kalmanın, saldırganlığın kabul edilebilirliğini artırdığını ve böylece kişilerarası çatışmalarda saldırganlığın iyi bir çözüm olduğunu düşünmeye neden olduğunu öne sürmüşlerdir. Video oyunları, diğer geleneksel medya araçlarına göre şiddete karşı duyarsızlaşma yaratmada daha etkilidir (Funk Bechtoldt Baldacci, Pasold ve Baumgartner, 2004). Bu olumsuz etkiler video oyunlarının şiddet eylemine aktif katılım bu eylemleri kolaylıkla fanteziye dökebilmeye izin veren doğasıyla ilgilidir. Çünkü şiddet oyunlarında empati hayatta kalıp kazanmak için uyumsuz değildir, ayrıca bu oyunlar şiddet eylemlerini ahlaki olarak değerlendirilmesi için oyuncuyu cesaretlendirmekten uzaktır. Bunun yerine saldırgan davranış ve tutumlar tekrarlı bir biçimde ödüllendirilir. Dolayısıyla uzun süreli video oyunu şiddetine maruz kalma, kurbanla empati kurmayı azaltma ve saldırgan davranışa karşı toleransın artırılmasıyla duyarsızlaşma süreci ile ilişkilidir. Nitekim günlük yaşamlarında şiddet oyunları oynamayı tercih eden 5-12 yaş aralığındaki çocukların, bu tarz oyunları tercih etmeyen çocuklara kıyasla empati seviyelerinin daha düşük olduğu bulunmuştur



(Funk, Buchman, Jenks ve Bechtoldt, 2003). Başka bir çalışmada şiddet içerikli video oyunu oynama alışkanlığı bulunan ergenlik çağındaki çocuklarda, fiziksel saldırganlığa göz yuman normatif inançları desteklemenin daha fazla olduğunu bulunmuştur (Krahé ve Möller (2004). Aynı çizgide daha güncel bir çalışmada şiddet içerikli video oyununa maruz kalma sonrasında, yaş ortalaması 27 olarak hesaplanan yetişkin örneklem grubunda, kendi davranışlarında neyin saldırgan olduğunu değerlendirirken daha esnek davrandıkları gösterilmiştir (Greitemeyer, 2013). Duyarsızlaşmanın ayrıca, başkalarının acıları karşısında yardım etmede azalma ile ilişkili olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Nitekim laboratuvar ortamında kısa süreli olarak video oyunu şiddetine maruz kalan katılımcıların, yardıma ihtiyacı olan biri için tepki verme sürelerinin daha uzun olduğu gözlenmiştir (Bushman ve Anderson, 2009). Dahası bu etkinin çocuklarda da geçerli olduğuna ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Buna göre yapılan bir çalışmada yaşları 12-14 aralığında değişen çocuklarda şiddet oyunu oynamanın özgeci davranışta düşüşe neden olduğu gösterilmiştir (Saleem, Anderson ve Gentile, 2012). Video oyunlarının da içinde bulunduğu şiddet medyasının yarattığı duyarsızlaşma süreci saldırgan davranışın ortaya çıkma riskini artırdığı için oldukça önemlidir (Ballard, Hamby, Panee ve Nivens, 2006; Bartholow ve ark., 2006).

Yukarıda aktarılan bulgulara rağmen, şiddet içerikli video oyunlarına maruz kalmanın duyarsızlaşma ve empatide azalma yarattığına ilişkin sonuçlar tutarlı değildir ve alan yazında söz konusu değişkenler arasında ilişki olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ferguson ve Kilburn (2010), yürüttükleri bir meta-analiz çalışmasında şiddet içerikli oyunlar ile ne saldırganlık ne de olumlu sosyal davranış arasında ilişki bulmamışlardır. Benzer şekilde bir başka çalışmada Gao ve ark. (2017), laboratuvar ortamında şiddet içerikli olan ya da olmayan video oyunu oynamaya maruz kalan iki grup arasında, hemen sonrasında sunulan başkalarının acı çektiğini gösteren fotoğraflar karşısında, aktive olan beyin bölgelerinde fark olmadığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle yazarlar, şiddet içerikli video oyunlarına maruz kalmanın saldırganlık karşısında duyarsızlaşma yarattığı etkisinin abartılı olduğunu savunmuşlardır. Yine bir grup başka çalışmada, yaşamında uzun süredir şiddet içerikli video oyunu oynama alışkanlığı bulunan katılımcılar ile böyle bir alışkanlığa sahip olmayan kontrol grubu karşılaştırıldığında olumlu ve olumsuz duygusal yükü bulunan uyaranlar karşısında duygu ile ilgili nöral tepkilerde ve empatide gruplararası fark olmadığı görülmüştür (Szyck ve ark., 2016; Szyck, Mohammadi, Münte ve Wildt, 2017). Ayrıca Tear ve Nielsen (2013), şiddet içerikli video oyunlarının olumlu sosyal davranış üzerine etkisi olmadığını bildirmişlerdir. Yine de Calvert ve arkadaşlarının (2017) yürüttükleri güncel ve kapsamlı meta-analiz çalışmasının temel sonuçlarından biri de şiddet içerikli video oyunlarının özgeci davranışta, empatide ve saldırganlığa karşı duyarlılıkta bir azaltma yarattığıdır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Gelişen teknolojiyle birlikte medyanın hızlı bir biçimde değişerek yaşamlarımızın bir parçası olduğu düşünüldüğünde; yeni medya içeriklerinin, tüketicilerinde yarattığı psikolojik etkileri anlamak değerli hale gelmiştir. Bu anlamda nispeten yeni bir içerik sayılabilecek şiddet temalı video oyunlarının, şiddet içeren filmler veya TV programlarıyla benzer şekilde, saldırgan tepkiler ile ilişkilendirmesi şaşırtıcı değildir. Başlarda psikoloji çalışmalarının bu ilişkideki nedenselliği test etmemesine dair eleştiriler, alanda ciddi tartışmalara neden olmuştur. Zamanla çeşitli yöntemler kullanan pek çok araştırmadan gelen bulgular, tutarlı bir şekilde şiddet içerikli video oyunu tüketimi ile saldırganlık arasında bir bağ olduğuna işaret etmiştir. Böylece bu tarz oyunların saldırgan tepkilerin ortaya çıkması için bir risk faktörü olduğu yaygın olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu tür içeriğe erişimin kontrol ve denetimi için düzenlemeler ile konu hukuk zemininde tartışmaya taşınmış ve medyada kendine yer bularak insanların dikkatini çekmeyi

başarmıştır. Diğer yandan şiddet temalı video oyunlarının, saldırganlık üzerindeki etkileri ülkemizde henüz yeterince ilgi görmemiştir. Ülkemizde şiddet içerikli video oyunlarının yaygınlığına ya da hangi yaş grubu tarafından tüketildiğine ilişkin sistematik çalışma bulguları bulunmamaktadır. Bu alanda yürütülmüş az sayıda çalışma şiddet içerikli video oyunu oynama ve saldırganlık arasında alan yazında öngörülen ilişkiyi tekrarlamıştır (Demirtaş Madran ve Ferligül Çakılcı, 2014; Kars, 2010; Siyez ve Baran, 2017). Bu doğrultuda bu çalışmada, şiddet içerikli video oyunları ve hemen sonrasında ortaya çıkan saldırganlık arasındaki ilişkiyi sınav alan yazını, Genel Salırganlık Modeli çerçevesinde gözden geçirerek bu etkilerin ülkemizde de geçerliğini test etmek ve varsa kültüre özgü özellikleri görgül sonuçlar ışığında tartışabilmek için konuya dikkat çekmek hedeflenmiştir. Böylece ülkemizde alanda sürdürülmüş araştırma bulguları temelinde, tüm dünyada çeşitli sınırlandırmaların tartışıldığı bu tür medyanın tüketimine ilişkin düzenlemeler de tartışmaya açılabilir.

Salırganlık alan yazınında kabul gören kuramlar, salırganlığın bilişler, uyarılma, duygulanım ya da davranış gibi spesifik bir bileşenine odaklanmaktadır. Oyunda sunulan salırgan karakter ile özdeşim, oyundaki salırgan eylemlere aktif katılım, salırgan davranışların ödüllendirilmesi gibi özellikleri nedeniyle şiddet içerikli geleneksel medyadan güçlü etkileri bulunan şiddet içerikli video oyunlarının bireyde yarattığı etkileri anlamak için duruma söz konusu kuramsal açıklamalardan yalnızca birinin uygulanması yeterli olmamış, daha bütüncül bir değerlendirme gerekliliği doğmuştur. Genel Salırganlık Modeli önceki kuramsal açıklamaları birleştirerek, şiddet içerikli video oyunu tüketmenin olası tüm etkilerini süreç boyunca açıklamaya çalışmıştır. Bu amaçla model, şiddet içerikli video oyunu tüketiminin yarattığı salırgan bilişlerde, salırgan uyarılmada ve salırgan duygulanımda meydana gelen değişimleri ifade eden içsel süreçleri ve bu süreçlerin sonucu olarak salırgan davranışı önceki kuramsal yaklaşımların yardımıyla detaylı olarak inceleyen yararlı bir çerçeve sunmuştur. Genel Salırganlık Modeli, bireyin kişilik özelliklerini, yetiştiği çevrenin özelliklerini, etkileşimde olduğu insanların özelliklerini ve geçmiş aktivitelerini de salırganlık tepkisinin gelişimi açısından değerlendirmiştir. Böylece salırganlığı birey ve çevresi arasında döngüsel ve dinamik etkileşimin bir sonucu olarak ele almıştır. Modelin durumsal bir nitelik olarak ele aldığı şiddet içerikli video oyunları, bu içeriğe maruz kalma esnasında veya hemen sonrasında bireyde bilişsel, uyarılma ve duygulanımda içsel değişimler yarattığı hipotezi çok sayıda araştırma tarafından desteklenmiştir (ör., Anderson ve Carnagey, 2009; Gentile, Bender ve Anderson, 2007; Sestir ve Bartholow, 2010). Benzer şekilde çok sayıda araştırmadan gelen bulgular, video oyunu şiddetine maruz kalmanın, bu araştırmalarda salırganlığı ölçmek için tanımlanan salırgan davranış formları ile açık bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (ör., Yang, Huesmann ve Bushman, 2014). Genel Salırganlık Modeli yaklaşımından son olarak şiddet içerikli video oyunlarını tekrarlı biçimde tüketmenin, bu tarz uyaranlar karşısında uygun tepkilerde zamanla duyarsızlaşma yarattığı önerilmiştir. Bu hipotezi test eden çok sayıda araştırma tarafından şiddet içeren video oyunlarına maruz kalmanın empati, özgeci davranış ve diğerine yönelmiş bir salırganlık karşısında duyarlılık gibi olumlu sonuçlarda düşüş ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (ör., Funk, Buchman, Jenks ve Bechtoldt, 2003). Aynı zamanda, alanda yürütülmüş çalışmaların bulgularını toparlayan ve yıllar içinde yinelenen meta-analiz çalışmaları da Genel Salırganlık Kuramının hipotezlerini sınav alan yazının bulgularında genel bir tutarlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır (ör., Anderson ve ark., 2010; Calvert ve ark., 2017; Ferguson, 2007a, 2007b). Böylece bu tarz içeriğin tüketiminin salırganlık için bir risk faktörü olduğu kabul edilmiştir.

Şiddet içerikli video oyunları özelinde, medyadaki şiddetin, toplumda görülen şiddet ve salırganlığın açıklamada etkili tek faktör olmadığı açıktır. Yine de alan yazında video oyunlarının salırganlık üzerinde hem kısa süreli hem de uzun süreli olumsuz etkileri olduğunu gösteren tutarlı kanıtlar, içinde yaşadığımız kültürde de bu etkileri sınavın önemli

olabileceğini düşündürmektedir. Bu etkilere empirik kanıtlar sonrasında gerekli ise önlemleri tartışmak için ayrıca önemlidir. Bu anlamda uzmanlar, kanun koyucular, ebeveynler ve diğer herkes için toplumsal ruh sağlığını korumak ve olası olumsuz etkileri önlemek adına içinde yaşadığımız kültürde şiddet oyunlarının saldırganlık üzerindeki etkilerinin araştırılması gereklidir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122. doi:10.1016/j.adolescence.2003.10.009
- Anderson, C., A., Carnagey, N., L., Flanagan, M., Benjamin, A., J., Eubanks, J. ve Valentine, J., C. (2004). Violent video games: Specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*(36), 199-249. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(04\)36004-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(04)36004-1)
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353–359. doi:10.1111/1467-9280.00366
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2018). Media violence and the General Aggression Model. *Journal of Social Issues*, 74 (2), 386-413. doi: 10.1111/josi.12275
- Anderson, C. A. ve Carnagey, N. L. (2009). Causal effects of violent sports video games on aggression: Is it competitiveness or violent content? *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 731-739. doi:10.1016/j.jesp.2009.04.019
- Anderson, C. A. ve Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. doi: 10.1037//0022-3514.78.4.772
- Anderson, C. A. ve Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. M. A. Hogg ve J. Cooper (Ed.), *Handbook of social psychology* içinde (s. 296-323). London: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608221.n12>
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., vd. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173. doi: 10.1037/a0018251
- Arriaga, P., Esteves, F., Carneiro, P. ve Monteiro, M. B. (2006). Violent computer games and their effects on state hostility and physiological arousal. *Aggressive Behavior*, 32(2), 146-158. doi: 10.1002/ab.20134
- Arriaga, P., Esteves, F., Carneiro, P. ve Monteiro, M. B. (2008). Are the effects of unreal violent video games pronounced when playing with a virtual reality system? *Aggressive Behavior*, 34 (5), 521-538. doi: 10.1002/ab.20272
- Arriaga, P., Adrião, J., Madeira, F., Cavaleiro, I., Maia e Silva, A., Barahona, I., vd. (2015). A “dry eye” for victims of violence: Effects of playing a violent video game on pupillary dilation to victims and on aggressive behavior. *Psychology of Violence*, 5(2), 199-208. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037260>
- Bailey, K. ve West, R. (2013). The effects of an action video game on visual and affective information processing. *Brain Research*, 1504, 35-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brainres.2013.02.019>
- Ballard, M. E. ve Lineberger, R. (1999). Video game violence and confederate gender: Effects on reward and punishment given by college males. *Sex Roles*, 41, 541-558. <https://doi.org/10.1023/A:1018843304606>
- Ballard, M. E., Hamby, R. H., Panee, C. D. ve Nivens, E. E. (2006). Repeated exposure to video game play results in decreased blood pressure responding. *Media Psychology*, 8(4), 323-341. doi: 10.1207/ s1532785xmep0804\_1

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communications. *Media Psychology*, 3, 265-299. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03)
- Barlett, C., Haris, R. J. ve Bruey, C. (2007). The effect of the amount of blood in a violent video game on aggression, hostility, and arousal. *Journal of Experimental Social Psychology* 44, 539-546. doi:10.1016/j.jesp.2007.10.003
- Bartholow, B. D., Bushman, B. J. ve Sestir, M. A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(4), 532-539. doi:10.1016/j.jesp.2005.08.006
- Bartholow, B. D., Sestir, M. A. ve Davis, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy and aggressive behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (11), 1573-1586. <https://doi.org/10.1177/0146167205277205>
- Barlett, C. P. ve Rodeheffer, C. (2009). Effects of realism on extended violent and nonviolent video game play on aggressive thoughts, feelings and physiological arousal. *Aggressive Behavior*, 35 (3), 213-224. doi: 10.1002/ab.20279
- Barlett, C., Branch, O., Rodeheffer, C. ve Harris, R. (2009). How long do the short-term violent video game effects last? *Aggressive Behavior*, 35, 225-236. doi: 10.1002/ab.20301
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, McGraw-Hill.
- Bluemka, M., Friedrich, M. ve Zumbach, J. (2010). The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggressive Behaviour* 36 (1), 1-13. doi: 10.1002/ab.20329
- Bushman, B. J. ve Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1679-1686. <https://doi.org/10.1177/014616702237649>
- Bushman, B. J. ve Anderson, C. A. (2009). Comfortably numb: Desensitizing effects of violent media on helping others. *Psychological Science*, 21(3), 273-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02287.x>
- Bushman, B. J. ve Huesmann, L. R. (2001). Effects of televised violence on aggression. D. Singer & J. Singer (Ed.), *Handbook of children and the media* içinde (s. 223-254). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Calvert, S. L., Appelbaum, M., Dodge, K. A., Graham, S., Nagayama Hall, G. C., Hamby, S., vd. (2017). The American Psychological Association task force assessment of violent video games: Science in the service of public interest. *American Psychologist*, 72(2), 126-143. <https://doi.org/10.1037/a0040413>
- Carnagey, N. ve C. Anderson. (2005). The effects of reward and punishment in violent video games on aggressive affect, cognition, and behavior. *Psychology Science* 16(11), 882-889. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01632.x>
- Cicchirillo, V. ve Chory-Assad, R. M. (2005). Effects of affective orientation and video game play on aggressive thoughts and behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49, 435-449. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4904\\_5](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4904_5)
- DeCamp, W. (2017). Who plays violent video games? An exploratory analysis of predictors of playing violent games. *Personality and Individual Differences* 117, 260-266. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.027>
- Demirtaş Madran, H. A ve Ferligül Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15, 99-107. doi: 10.5455/apd.39828
- Diaz, R. L, Wong, U, Hodgins, D.C, Chiu, C.G, Goghari, V.M. (2016). Violent video game players and non-players differ on facial emotion recognition. *Aggressive Behavior*, 42(1), 16-28. doi: 10.1002/ab.21602



- Donnerstein, E., Slaby, R. G. ve Eron, L. D. (1994). The mass media and youth aggression. In L. D. Eron, J. H. Gentry ve P. Schlegel (Ed.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence & youth* içinde (s. 219-250). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Elson, M. ve Ferguson, C. J. (2014). Twenty-five years of research on violence in digital games and aggression: Empirical evidence, perspectives, and a debate gone astray. *European Psychologist*, 19(1), 33–46. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000147>
- Engelhardt, C. R., Bartholow, B. D., Kerr, G. T. ve Bushman, B. J. (2011). This is your brain on violent video games: Neural desensitization to violence predicts increased aggression following violent video game exposure. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 1033-1036. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.03.027>
- Ferguson, C. J. (2007a). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatry Quarterly*, 78 (4), 309-316. doi: 10.1007/s11126-007-9056-9
- Ferguson, C. J. (2007b). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 470-482. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.01.001>
- Ferguson, C. J. (2013). Violent video games and the Supreme Court: Lessons for the scientific community in the wake of Brown v. Entertainment Merchants Association. *American Psychologist*, 68(2), 57-74. <https://doi.org/10.1037/a0030597>
- Ferguson, C. J., Garza A., Jerabeck, J. Ramos R. ve Galind M. (2013). Not worth the fuss after all? Cross-sectional and prospective data on violent video game influences on aggression, visuospatial cognition and mathematics ability in a sample of youth. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 109-122. doi: 10.1007/s10964-012-9803-6
- Ferguson, C. J. ve Kilburn, J. (2010). Much ado about nothing: The misestimation and overinterpretation of violent video game effects in Eastern and Western nations: Comment on Anderson et al. (2010). *Psychological Bulletin*, 136(2), 174-178. <https://doi.org/10.1037/a0018566>
- Ferguson, C. J. ve Rueda, S. M. (2009). Examining the validity of the modified Taylor competitive reaction time test of aggression. *Journal of Experimental Criminology*, 5, 12-1137. <https://doi.org/10.1007/s11292-009-9069-5>
- Ferguson, C. J. ve Rueda, S. M. (2010). The Hitman study: Violent video game exposure effects on aggressive behaviour, hostile feelings, and depression. *European Psychologist*, 15 (2), 99-108. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000010>
- Fikkers, K.M., Piotrowski, J. T., Valkenburg, P. M. (2016). Beyond the lab: Investigating early adolescents' cognitive, emotional, and arousal responses to violent games. *Computers in Human Behavior*, 60, 542-549. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.055>
- Fischer, P., Kastenmüller, A. ve Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 192-195. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.06.010>
- Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J. ve Bechtoldt, H. (2003). Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 413-436. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00073-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00073-X)
- Funk, J. B., Bechtoldt-Baldacci, H., Pasold, T. ve Baumgartner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.005>
- Gao, X., Pan, W., Li, C., Weng, L., Yao, M. ve Chen, A. (2017). Long-time exposure to violent video games does not show desensitization on empathy for pain: An fMRI study. *Frontiers in Psychology* 8, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00650

- Gentile, D. A. ve Anderson, C. A. (2003). Violent video games: The newest media violence hazard. D. A. Gentile (Ed.), *Media violence and children* içinde (s. 130-152). Westport, CT: Praeger Publishing.
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Anderson, C. A., Rinker, D. ve Thomas, K. M. (2016). Differential neural recruitment during violent video game play in violent- and nonviolent-game players. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/ppm0000009>
- Gentile, D. A., Bender, P. K. ve Anderson, C. A. (2017). Violent video game effects on salivary cortisol, arousal, and aggressive thoughts in children. *Computers in Human Behavior*, 70, 39–43. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.045>
- Gentile, D. A. ve Walsh, D. A. (2002). A normative study of family media habits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00102-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00102-8)
- Giumetti, G. W. ve Markey, P. M. (2007). Violent video games and anger as predictors of aggression. *Journal of Research in Personality*, 41, 1234–1243. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.005>
- Greitemeyer, T. (2013). Effects of playing video games on perceptions of one's humanity. *Journal of Social Psychology*, 153, 499-514. doi: 10.1080/00224545.2013.768593.
- Gunter, B. (2016). *Does playing video games make players more violent?* Macmillan Publishers Ltd, London.
- Hartmann, T., ve Vorderer, P. A. (2010). It's okay to shoot a character. Moral disengagement in violent video games. *Journal of Communication*, 60, 94-119. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2009.01459.x>
- Hasan, Y. (2017). Violent video games increase voice stress: An experimental study. *Psychology of Popular Media Culture*, 6, 74-81. <https://doi.org/10.1037/ppm0000083>
- Hasan, Y., Bègue, L. ve Bushman, B. J. (2013). Violent video games stress people out and make them more aggressive. *Aggressive Behavior*, 39, 64-70. doi: 10.1002/ab.21454.
- Hasan, Y., Bègue, L. ve Bushman, B. J. (2012). Viewing the world through “blood-red tinted glasses”: The hostile expectation bias mediates the link between violent video game exposure and aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 953-956. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.08.008>
- Hasan, Y., Bègue, L., Scharnow, M. ve Bushman, B. J. (2013). The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(2), 224–227. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.10.016>
- Hilgard, J., Engelhardt, C. R. ve Rouders, J. N. (2017). Overstated evidence for short-term effects of violent games on affect and behavior: A reanalysis of Anderson et al. (2010). *Psychological Bulletin*, 143, 757-774. doi: 10.1037/bul0000074
- Hong, S. C. (2015). Do cultural values matter? A cross-cultural study of the third-person effect and support for the regulation of violent video games. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 7, 964-976. <https://doi.org/10.1177/0022022115588950>
- Huesmann, L. R. ve Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408–419. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.408>
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. R. G. Geen & E. Donnerstein (Ed.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* içinde (s. 73–109). Academic Press.

- Huesmann, L. R. (2010). Nailing the coffin shut on doubts that violent video games stimulate aggression-Comment on Anderson et al. (2010). *Psychological Bulletin*, 136(2), 179-181. doi: 10.1037/a0018567
- Hummer, T. A., Wang, Y., Kronenberger, W. G., Mosier, K. M., Kalnin, A. J., Dunn, D. W. ve Mathews, V. P. (2010). Short-term violent video game play by adolescents alters prefrontal activity during cognitive inhibition. *Media Psychology*, 13(2), 136-154. <https://doi.org/10.1080/15213261003799854>
- Jansz, J. (2005). The emotional appeal of violent video games for adolescent males. *Communication Theory*, 15(3), 219-241. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2005.tb00334.x>
- Jo, E. ve Berkowitz, L. (1994). A priming effect analysis of media influences: An update. J. Bryant ve D. Zillmann (Ed.), *Media effects: Advances in theory and research* içinde (s. 43-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ivory, J. D. ve Kalyanaraman, S. (2007). The effects of technological advancement and violent content in video games on players' feelings of presence, involvement, physiological arousal, and aggression. *Journal of Communication*, 57, 532-555. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2007.00356.x>
- Kars, G. B. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kasumovic, M. M., Blake, K., Dixson, B. J. ve Denson, T. F. (2015). Why do people play violent video games? Demographic, status-related, and mating-related correlates in men and women. *Personality and Individual Differences*, 86, 204-211. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.018>
- Kirsh, S., Mounts, J. ve Olczak, P. (2006). Violent media consumption and the recognition of dynamic facial expressions. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(5), 571-584. doi: 10.1177/0886260506286840
- Klimmt, C., Schmid, H., Nosper, A., Hartmann, T. ve Vorderer, P. (2008). Moral management: Dealing with moral concerns to maintain enjoyment of violent video games. A. Jahn-Sudmann, ve R. Stockmann (Ed.), *Games without frontiers-wars without tears* içinde (108-119). Hampshire, U.K.: Palgrave.
- Konijn, E. A., Bijvank, M. ve Bushman, B. J. (2007). I wish I were a warrior: The role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental Psychology*, 43(4), 1038-1044. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.1038.
- Krahé, B. ve Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(1), 53-69. doi:10.1016/j.adolescence.2003.10.006
- Krahé, B., Möller, I., Huesmann, L. R., Kirwil, L., Felber, J. ve Berger, A. (2011). Desensitization to media violence: Links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions, and aggressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 630-646. doi: 10.1037/a0021711
- Krcmar, M., Farrar, K. ve McGloin, R. (2011). The effects of video game realism on attention, retention and aggressive outcomes. *Computers in Human Behavior*, 2, 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.005>
- Lieberman, J. D., Solomon, S., Greenberg, J. ve McGregor, H. A. (1999). A hot new way to measure aggression: Hot sauce allocation. *Aggressive Behavior*, 25, 331-348. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:5<331::AID-AB2>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:5<331::AID-AB2>3.0.CO;2-1)
- Lull, R. B. ve Bushman, B. J. (2016). Immersed in violence: Presence mediates the effect of 3D violent video gameplay on angry feelings. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(2), 133-144. <https://doi.org/10.1037/ppm0000062>

- Markey, P. M. ve Markey, C. N. (2010). Vulnerability to violent video games: A review and integration of personality research. *Review of General Psychology, 14* (2), 82-91. doi: 10.1037/a0019000
- Markey, P. M., Markey, C. N. ve French, J. E. (2015). Violent video games and real-world violence: Rhetoric versus data. *Psychology of Popular Media Culture, 4*(4), 277-295. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000030>
- Markey, P. M. ve Scherer, K. (2009). An examination of psychoticism and motion capture controls as moderators of the effects of violent video games. *Computers in Human Behavior, 25*, 407-411. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.10.001>
- Montag C., Weber B., Trautner P., Newport B., Markett S., Walter N. T., vd. (2012). Does excessive play of violent first-person-shooter-video-games dampen brain activity in response to emotional stimuli? *Biological Psychology, 89*, 107-111. doi: 10.1016/j.biopsycho.2011.09.014.
- Olson, C. K., Kutner, L., Warner, D., Almergi, J., Baer, L., Nicholi, A., vd. (2007). Factors correlated with violent video game use by adolescent boys and girls. *Journal of Adolescent Health, 41*, 77-83. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.01.001
- Paik, H. ve Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research, 21* (4), 516-546. <https://doi.org/10.1177/009365094021004004>
- Polman, H., de Castro, B. O. ve van Aken, M. A. G. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 34*(3), 256-264. doi: 10.1002/ab.20245.
- Saleem, M., Anderson, C. A. ve Gentile, D. A. (2012). Effects of prosocial, neutral, and violent video games on college students' affect. *Aggressive Behavior, 38*(4), 263-271. <https://doi.org/10.1002/ab.21427>
- Scott, D. (1995). The effect of video games on feelings of aggression. *Journal of Psychology, 129*, 121-132. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914952>
- Shapiro, M. A., Pena-Herborn, J., Hancock J., T. (2006). Realism, imagination, and narrative video games. Vorderer, P. ve Bryant, J. (Ed). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* içinde (s. 275–290), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sestir, M. A. ve Bartholow, B. D. (2010). Violent and nonviolent video games produce opposing effects on aggressive and prosocial outcomes. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(6), 934-942. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.06.005>
- Siyez, D. M. ve Baran, B. (2017). Determining reactive and proactive aggression and empathy levels of middle school students regarding their video game preferences. *Computers in Human Behavior, 72*, 286-295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.006>
- Surette, R. ve Maze, A. (2015). Video game play and copycat crime: An exploratory analysis of an inmate population. *Psychology of Popular Media Culture, 4*, 360-374. <https://doi.org/10.1037/ppm0000050>
- Sveen, B. (2015). *Australia bans 220 video games in 4 months as Government adopts new classification model.* (Aralık 5, 2017) Aralık 5, 2017 tarihinde <http://www.abc.net.au/news/2015-06-30/australia-bans-220-video-games-in-four-months/6582100> adresinden alınmıştır.
- Szycik, G. R., Mohammadi, B., Hake, M., Kneer, J., Samii, A., Münte, T. F. ve te Wildt, B. T. (2016). Excessive users of violent video games do not show emotional desensitization: An fMRI study. *Brain Imaging and Behavior, 11*(3), 736–743. doi: 10.1007/s11682-016-9549-y.
- Szycik, G. R., Mohammadi B., Münte T. F. ve Wildt, B. T. (2017). Lack of evidence that neural empathic responses are blunted in excessive users of violent video games: An fMRI study. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00174>



- Tear, M. J. ve Nielsen, M. (2013). Failure to demonstrate that playing violent video games diminishes prosocial behavior. *Plos One*, 8, 1-7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068382>
- Uhlmann, E. ve Swanson, J. (2004). Exposure to violent video games increases automatic aggressiveness. *Journal of Adolescence*, 27(1), 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.004>
- Wang, Y., Mathews, V. P., Kalnin, A. J., Mosier, K. M., Dunn, D. W., Saykin, A. J. ve Kronenberger, W. G. (2009). Short term exposure to a violent video game induces changes in frontolimbic circuitry in adolescents. *Brain Imaging and Behavior*, 3(1), 38–50. <https://doi.org/10.1007/s11682-008-9058-8>
- Weber, R., Ritterfeld, U. ve Mathiak, K. (2006). Does playing violent video games induce aggression? Empirical evidence of a functional magnetic resonance imaging study. *Media Psychology*, 8, 39–60. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0801\\_4](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0801_4)
- Weber, R., Ritterfeld, U. ve Kostygina, A. (2006). Aggression and violence as effects of playing violent video games? P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, and consequences* içinde (s. 347–361). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Valadez, J. J. ve Ferguson, C. J. (2012). Just a game after all: Violent video game exposure and time spent playing effects on hostile feelings, depression, and visuospatial cognition. *Computers in Human Behavior*, 28, 608-616. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.006>
- Yang, G. S., Huesmann, L. R., Bushman, B. J. (2014). Effects of playing a violent video game as male versus female avatar on subsequent aggression in male and female players. *Aggressive Behavior*, 40(6) 537-541. <https://doi.org/10.1002/ab.21551>
- Zillmann, D. (1991). Television viewing and psychological arousal. J. Bryant ve D. Zillmann (Ed.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* içinde (s. 103–133). Hillsdale, NJ: Erlbaum



